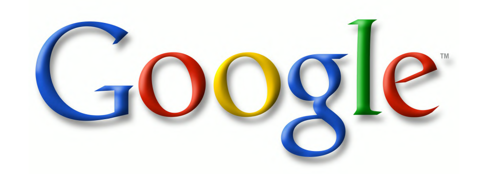














Zürich, 15. Jan. 1906.

Schweizerische Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschi,
Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang. Heft I.

Erscheint sechsmal im Jahr.

Beilage:
„Pestalozziblätter", redigirt von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland
Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.
1906.

Abonnementspreis für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung": a. Postabonnenten Fr. 2. 60; b. direkte Abonnenten, Schweiz: Fr. 2. 50, Ausland: Fr. 3. 40. Für Abonnenten der „Pädagog. Zeitschrift allein: a. Postabonnenten: Fr. 4. 10; b. direkte Abonnenten, Schweiz: 4 Fr., Ausland: Fr. 4. 90.

Inhalt des I. Heftes.

Literarisches.

Abonnement.

Was das erste Heft des XVI. Jahrgangs dieser Zeitschrift bietet, wird den Lesern beweisen, dass die **Schweiz. Pädagog. Zeitschrift** sich auf der Höhe ihrer Aufgabe zu halten bemüht ist. Für Heft II ff. liegen zur Veröffentlichung bereit: Die Schulaufsicht, Referate der HH. Weideli und Gattiker und Diskussion an der Jahresversammlung des S. L. V. in Zug; Rückblick auf die Entwicklung der Kartographie in der Schweiz von G. Stucki; Die österreichischen Handelsschulen, Reisebericht von Prof. Bernet; Tagebuchblätter aus einer Reise im Ägäischen Meer von Prof. Dr. Schulthess; Geologie des Vierwaldstättersees von Dr. S. Blumer; Deskriptive Geometrie an Mittelschulen von Schuldirektor K. Egli, Luzern; Dezimalteilung der Winkel und vierstellige Logarithmentafeln im Mathematikunterricht der Mittelschulen von Dr. H. Otti, Aarau usw. Zwei oder drei dieser Arbeiten würden in Einzelheften den ganzen Abonnementsbetrag — **Fr. 2.50** für Abonnenten der S. L. Z., **4 Fr.** im Einzelabonnement — oder mehr ausmachen. Die S. P. Z. ist die billigste pädagogische Zeitschrift in der deutschen Sprache. — Da die Pestalozziblätter wegen der Gesundheitsverhältnisse von Hrn. Prof. Dr. O. Hunziker einstweilen nicht erscheinen können, werden Beiträge über das schweiz. und ausländische Schulwesen Ersatz bieten. Wir bitten, die S. P. Z. zahlreich zu abonnieren und ihr neue Freunde zu werben.

Der Zentralvorstand des Schweiz. Lehrervereins.

Schweizerische

Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschi,

Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang.

Beilage:

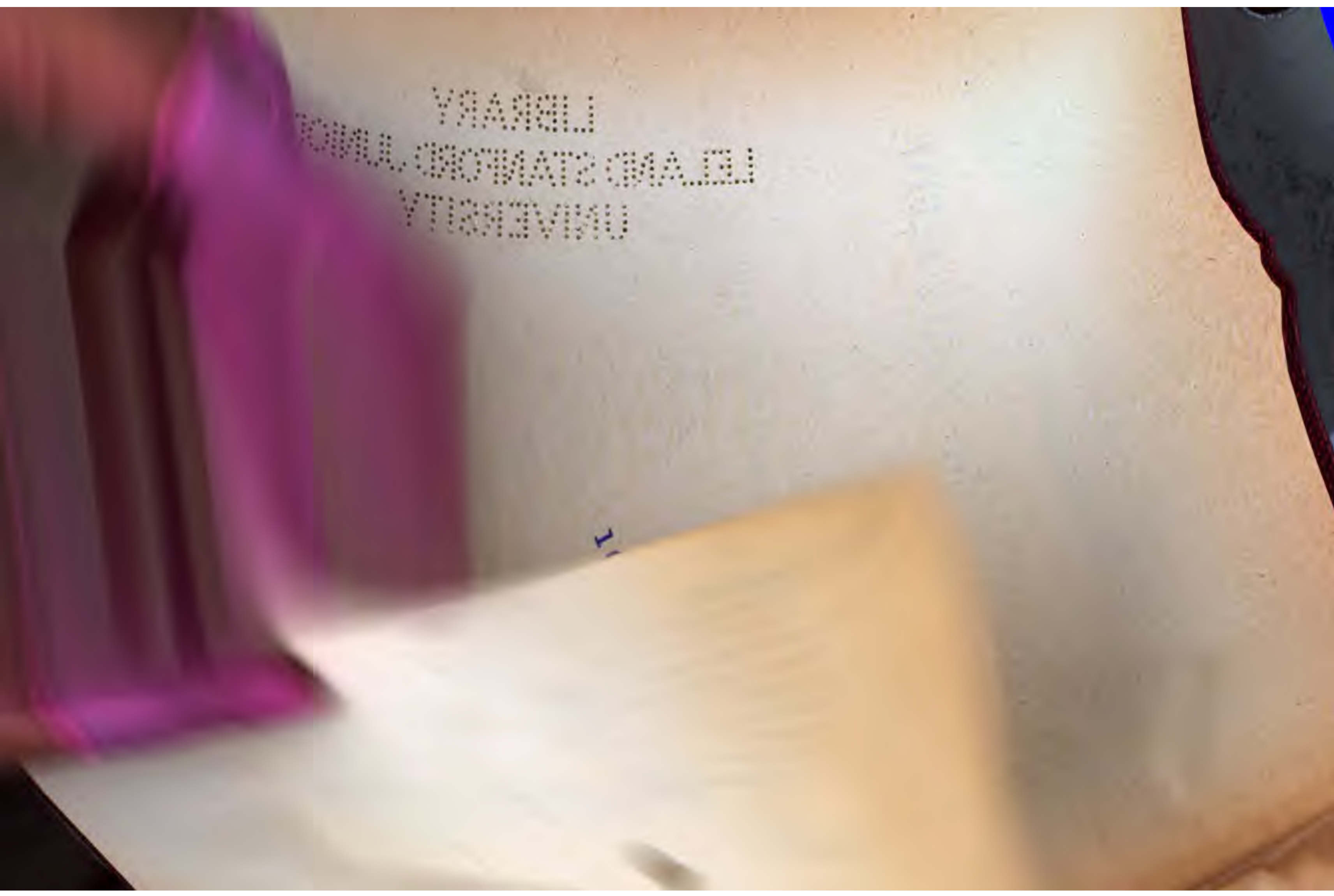
„Pestalozziblätter", redigirt von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland

Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.

1906.



Inhaltsverzeichnis.

Inhaltsverzeichnis.



Das dichterische Kunstwerk in der Schule.

Von Dr. Paul Suter.

Vortrag, gehalten in der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich, 29. September 1905, und an der Versammlung des Schweiz. Lehrervereins in Zug, 8. Oktober 1905.

Mannigfach sind die Angriffe, denen die Schule gegenwärtig ausgesetzt ist, und keine Stufe bleibt davon verschont, von der Elementarschule bis hinauf zur Universität; man braucht nicht lange unter den Leuten herumzuhorchen, man braucht kein allzu fleissiger Bücher- oder Zeitungsleser zu sein, um sich zu überzeugen, dass der Tadel häufiger ist als das Lob. Die scharfe Kritik, die uns auf Schritt und Tritt begegnet, richtet sich teils gegen tatsächliche oder scheinbar bestehende Übelstände und ist insofern ein mächtiger und unentbehrlicher Hebel der Kultur; teils entspringt sie dem blossen Bedürfnis, der allgemeinen Unzufriedenheit Luft zu machen, und rennt dann etwa wie der sinnreiche spanische Junker gegen Windmühlen an. Der Bauer findet sie zu wenig landwirtschaftlich, der Handwerker zu wenig technisch, der Kaufmann möchte fertige Geschäftsreisende und Bureaumenschen von ihr beziehen, der Künstler und Kunstdilettant hasst sie, weil sie sein Genie nicht rechtzeitig erkannte und entwickelte. Alle verlangen alles von der Schule, und weil sie nicht alle Wünsche befriedigen kann, so ist sie der Sündenbock für alle Mängel unserer Zeit, ja sie wird von Arthur Bonus als „die schwerste und dringendste Gefahr unserer Kultur“ hingestellt.[1])

Die Unfreundlichkeit, die Verachtung ihrer Gegner trifft natürlich auch die Lehrer. Der genannte Bonus, ein Mann, der, wie er sagt, „vom Schulbetrieb allerlei gesehen und gelesen, der selbst Unterricht gegeben und sich eigene Gedanken gemacht hat“, ein Mann, der auch Schulinspektor war, antwortet auf die Frage „Was soll man tun?“

[1]) Vom Kulturwert der deutschen Schule, Leipzig, Diederichs 1904, S. 7.

folgendermassen: „Das einfachste und gründlichste Mittel wäre, dass man unsere altklassischen Pädagogen zusammentriebe auf irgend einen deutschen Karmel, einen Teutoburgerwald, und sie allda schlachtete, wie Elias die Priester der toten Götter" (S. 30). Er spricht hier gerade von den altklassischen Pädagogen, im Grunde aber meint er uns alle, die ganze Schulmeisterbande von unten bis oben, und wenn er auch so menschlich ist, einige zu verschonen, weil sie etwas taugen, so wäre das Experiment immer noch grausam genug.

Es ist zum Glück nicht meine Aufgabe, auf solche und ähnliche Angriffe zu antworten; die Frage berührt uns hier nur so weit sie den Literaturunterricht betrifft. Allein wer etwa glaubte, die Vertreter dieses Faches kämen besser weg als die anderen, der hätte sich gründlich getäuscht; das Gegenteil ist der Fall: die meisten und saftigsten Hiebe fallen für uns ab. Eine hübsche Blütenlese lässt sich aus der Schillernummer des Literarischen Echos (1. Mai 1905) zusammenstellen, wo sich eine Anzahl Vertreter der Literatur und Kunst über ihr Verhältnis zu Schiller und nebenbei auch über den Wert des Schillerunterrichts in der Schule ausgesprochen haben.

Gustav Falke: Etwas rächte sich an Schiller vielleicht auch der Schulschiller. Was man in der Schule „gehabt" hat, damit ist man in der Regel eine Zeit lang fertig.

Cornelius Gurlitt, Dresden: Die kritische Lobhudelei, die sich hieran (an die Behandlung Schillers) schloss, hat mir auf lange Zeit den Geschmack an Schiller verdorben. Er war nun für mich einer jener Schriftsteller, die man ausserhalb der Schule glücklicherweise nicht mehr zu lesen braucht.

Maximilian Harden: Allerlei gelehrtes Rindvieh doziert mit Maul und Huf gegen den Dichter und beweist, eins, zwei, drei, was Schiller alles „nicht gekonnt" habe.

Eduard von Hartmann: Was auf Schiller in den letzten beiden Menschenaltern wie ein Fluch gelastet hat, das ist, dass seine Meisterwerke in den Schulen behandelt werden. Denn daher kommt es, dass in der empfänglichsten Jünglingszeit, die oft für den Geschmack des Lebens bestimmend ist, Schiller gar nicht mehr zur Hand genommen wird als etwas, das man sich schon als Kind an den Schuhen abgelaufen hat. Die schulmeisterliche Behandlung von Seiten des Durchnittslehrers pflegt ja den Schülern an jedem Gegenstand den Geschmack zu verderben, den sie vornimmt. ......Ich selbst habe das Glück gehabt, im Jahre 1852 durch einen Lehrer in Schiller eingeführt zu werden, der auf jede Interpretation verzichtete, dafür aber sämtliche Goethesche und Schillersche Dramen mit verteilten Rollen lesen liess und die Abende in seiner Wohnung dazu zu Hilfe nahm.

Max Liebermann, Berlin: Nachdem mir das Gymnasium Schiller so viel als möglich „verekelt" hatte, gehörte in den spätern Jahren... Goethe meine ganze Liebe.

Ompteda: Als Schüler hatte ich die übliche Begeisterung für den Dichter, die mir durch erzwungenes Auswendiglernen seiner Balladen ausgetrieben wurde.

Rudolf Presber: Ich glaube, dass die Geringschätzung, die Schiller manchmal gerade bei den sogenannten Gebildeten begegnet, auf die Schule zurückzuführen ist.

Bruno Wille: Das eigentlich Furchtbare war der Schillerkultus auf der Schulbank. Unser Volk der Dichter und Denker hat noch nicht seinen Dichter und Denker lesen gelernt. „Du sollst den Namen deines Gottes nicht unnütz führen“ — gegen dies Grundgesetz aller Andacht und alles Geschmackes freveln jene Schulphilister, die den heiligen Geist zum Pensum herabwürdigen. Haben es glücklich dahin gebracht, dass Millionen unserer Volksgenossen mit Versen von Schiller unausbleiblich die Erinnerung verbinden an lederne Pedanten, die den dichterischen Organismus zerpflücken und alles Geschaute, Gefühlte in platte Begriffe umwechseln — an Aufsätze, die Schillerzitate mit dem geistigen Gehalte des Pennälers füllen — an Mitschüler, die ängstlich oder plump ihre „auswendig“ (sehr wahr!) gelernte Poesie leiern und froh sind, hinterher in der Freiviertelstunde für solchen Drill durch eine Parodie auf das Lied von der Glocke Revanche zu nehmen.

Aus der Fülle der übrigen Literatur gestatten sie mir nur, ein Beispiel anzuführen; Karl Spitteler schreibt in den „Lachenden Wahrheiten“ unter dem Titel „Kunstfrohn und Kunstgenuss“: Kein empörenderes Schauspiel, als sehen zu müssen, wie unsere leidige Allerweltsschulmeisterei es fertig gebracht hat, die süssesten Früchte mittels pädagogischer Bakterien ungeniessbar zu machen und Geschenke, die dazu ausersehen waren, uns zu beglücken, in Buss und Strafe umzusetzen. Die Kunst ist grossherzig und menschenfreundlich wie die Schönheit, welcher sie entspringt. Sie ist ein Trost des Menschen auf Erden und erhebt keinen anderen Anspruch, als innig zu erfreuen und zu beseligen. Sie verlangt weder Studien noch Vorbildung, da sie sich unmittelbar durch die Sinne an das Gemüt und die Phantasie wendet, so dass zu allen Zeiten die einfache jugendliche Empfänglichkeit sich im Gebiete der Kunst urteilsfähiger erwiesen hat, als die eingehendste Gelehrsamkeit; so wenig man Blumen und Sonnenschein verstehen lernen muss, so wenig es Vorstudien braucht, um den Rigi herrlich, ein Fräulein schön zu finden, so wenig ist es nötig, die Kunst zu studieren....... Jeder suche sich an dem himmlischen Fest diejenige Speise aus, die seine Seele entzückt und weide sich daran nach Herzenslust, so oft und so viel er mag, im stillen oder, wenn ihm das Herz überläuft, mit gleichgesinnten Freunden. Das ist Kunstgenuss. Das ist aber auch Kunstverständnis. Wer sich aufrichtig und bescheiden an einem Kunstwerke freut, der versteht dasselbe ebensowohl und wahrscheinlich noch besser, als wer gelehrte Vorträge darüber hält.“

Was wollen wir auf dieses lange Sündenregister antworten? Wollen wir uns am Ende doch von Herrn Bonus totschlagen lassen? Aber so viele Häupter man der „Hydra" abschlüge, so viele wüchsen nach und es wäre nichts gewonnen. Oder wollen wir mit pathetischer Geberde abwehren: Ihr versteht nichts von der Sache, ihr seid nicht vom Fach? Dann würde uns Herr Bonus mit Recht entgegnen: „Was heisst hier Laie? Wenn man uns zwölf Jahre lang malträtiert hat, so sind wir die Sachverständigen in der Frage, ob wir uns malträtiert fühlen." — Oder wollen wir ihm gerührt die Hand drücken, wenn er sagt: „Es schmerzt, zu sehen, wie ein ganzer, jeder Achtung würdige Stand, durch eine sonderbare Ironie der Dinge dazu verurteilt ist, praktisch immer das Gegenteil von dem zu erreichen, was er mit besonderer persönlicher Begeisterung und einem manchmal ergreifenden Ernste erstrebt. Von der Energie, dem Scharfsinn, dem ehrlichen Wollen unserer Pädagogen kann man schlechthin alles hoffen für die notwendige Reform, sobald sie ihr Denken aus der Maschine gezogen haben." Allein worin besteht sein Reformvorschlag: „Die Schule als Massenunterrichtsanstalt unter Staatszwang mit uniformen Lehrplänen, deren Inhalt also von Individualität, Begabung, Gesinnung des Lehrers — und erst recht des Schülers — losgelöst ist, kann diesem ihrem Wesen nach lediglich technisches Können überliefern. Sie soll sich damit begnügen." Also fort aus der Schule mit allem was Kunst heisst und mit ihr zusammenhängt, beileibe nichts von Empfindung, Phantasie, Willensbildung, ethischer und ästhetischer Erziehung! Wir bedauern, unsere Hand wieder von Herrn Bonus abziehen zu müssen. — Oder wollen wir uns entrüsten: Ihr Herren, das ist nicht unser Konterfei, Sie erlauben sich, in Karrikatur zu machen! Allein der Zorn ist ein schlechter Ratgeber und es dürfte geratener sein, das Bild, das man von uns entwirft, mit ruhiger Sachlichkeit zu prüfen und zu untersuchen, was zur Karrikatur Veranlassung gegeben. Wenn sich dann herausstellen sollte, dass eine frühere Zeit Modell dazu gestanden, um so besser; aber höchst wahrscheinlich haben auch wir den einen oder anderen Zug dazu hergegeben. Es geht eben dem geistigen Menschen wie dem leiblichen; wenn er sich nicht fleissig wascht, so setzt sich zuletzt ein Überzug an, der nicht zu ihm gehört, und wenn er zu lange zuwartet, so muss er nachher mit der Kratzbürste zugreifen, um die Kruste von Vorurteilen, falschen Dogmen, schlechten Gewohnheiten wegzubringen, die ihre Berechtigung durch nichts als durch ihr Alter erweisen können. Allein zu d i e s e r Arbeit sind wir nicht zusammengekommen, denn die Operation ist eine kitzliche und man kann sie nur an sich selber vollziehen. Meine Aufgabe ist, die Hauptlinien

des Literaturunterrichtes zu entwerfen, ins Detail nur dann zu gehen, wenn es zur Erklärung notwendig ist; über die Grundfragen wollen wir uns heute aussprechen, zu denen sich nachher im einzelnen Falle jeder stellen mag wie er will oder wie er nach seiner Eigenart oder seinen Verhältnissen kann.

Zwei Seiten hat der Literaturunterricht, eine künstlerische und eine pädagogische, und es kommt auf den Standpunkt an, ob die beiden gleichwertig einander gegenüberstehen, oder ob die eine den Vorrang haben soll. Der Zug unserer Zeit geht dahin, die erste mehr in den Vordergrund zu rücken; man ist namentlich unter den Künstlern, aber auch in vielen Laienkreisen der Ansicht, dass diese Seite bis jetzt vernachlässigt worden sei. Diesen Vorwurf gegen die Schule haben Sie aus den einleitenden Zitaten gehört, und er ist ganz besonders beim zweiten Kunsterziehungstag in Weimar (9.—11. Oktober 1903), der speziell der Dichtung gewidmet war, laut geworden, nicht nur aus dem Munde von Künstlern, sondern auch vieler Lehrer, während das Pädagogische begreiflicherweise, da es sich um einen Vorstoss zu gunsten der Kunst handelte, weniger zu seinem Rechte kam und nur von einzelnen Lehrern vertreten wurde.

Betrachten wir zunächst die künstlerische Seite.

Was ist es, das den Menschen zur Kunst zieht? Warum versenkt sich das Kind in die Betrachtung eines Bildes? Warum klingt eine Melodie in seinem Ohre nach? Warum horcht es mit offenem Munde der Märchen und Geschichten erzählenden Grossmutter? Weil ihm die Kunst wie die Botin des unbekannten Lebens ist, die ihm erste Nachricht aus jenem wunderbaren Lande bringt; wie Waldesrauschen klingt es an sein lauschendes Ohr, wie ferne blaue Berge dämmert es vor seinen Blicken auf, sein Zukunftsland. Weil die Kunst in ihm ein neues, höheres Leben weckt; seltsame Klänge, fabelhafte Bilder, nie gefühlte Empfindungen erwachen in ihm und die Ahnung eines grossen Unbegreiflichen, Rätselhaften kommt in seine Seele, es ist wie weltentrückt auf einer schönen, stillen Insel, wo alle Härten des Lebens verschwinden und alle Missklänge sich in süsse Harmonie auflösen.

Und was die Kunst dem Kinde ist, das ist sie auch dem Erwachsenen, nur mit dem Unterschiede, dass seine reichere Erfahrung, sein grösserer Lebensgehalt der Dichtung ein stärkeres Gegengewicht halten. Das Kunstwerk ist wie die Muschel des Meeres, die, ans Ohr gehalten, tausend Geheimnisse erzählt und von Dingen weiss, davon die Alltagswelt sich nichts träumen lässt, die man mit dem blossen Verstande nicht fassen kann. Der Musiker Liszt hat das Wort geprägt: „Kunst ist sinnliche

Wiedergabe des Geheimnisvollen, des Göttlichen im Menschen und in der Natur". In der Sprache der Wissenschaft heisst das: „Kunst ist -- Darstellung der Natur oder des menschlichen Lebens in der Form des ästhetischen Scheins, oder phantasiemässige Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung durch irgend welche sinnlich wahrnehmbare Symbole, deren Formen der Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der animalischen Bewegung oder dem organischen Wachstum entlehnt sind." So definiert Konrad Lange die Kunst in seinem Vortrag über „Das Wesen der künstlerischen Erziehung".[1]) Kunst ist Leben und will Leben erzeugen; nur dann geniessen wir das Kunstwerk, wenn wir es erleben, wenn unser eigenes Sein darin aufgeht, wenn die Schwere des Körpers verschwindet und wir vergessen, dass wir im Konzert oder Vortragssaal oder Theater oder zu Hause bei der Studierlampe sind, und nichts ist dann unleidlicher, als aus diesem glücklichen Schweben zwischen Schein und Sein durch irgend eine Trivalität herausgerissen zu werden. Den Nachbar, der uns nach dem dritten Akte der Maria Stuart über das Kostüm der Königin unterhalten will, oder der nach der Neunten Symphonie den Bogenstrich eines Geigers kritisiert, wünschen wir ins Pfefferland, und der Besuch, der in der Studierstube unser stilles Zusammensein mit einem Kunstwerk unterbricht, muss ein sehr lieber sein, wenn wir ihn ehrlich willkommen heissen sollen. „Alles Kunstschaffen," sagt der Maler Hans Thoma, „beruht auf einem Stillesein der Seele". Dasselbe gilt vom Kunstgeniessen, und wer für dieses Stillesein keinen Sinn hat, dem wird das Beste an der Kunst ewig fremd bleiben. — Was hier von den Künsten im allgemeinen gesagt worden ist, das gilt im besonderen auch für die populärste und zugänglichste aller Künste, die Poesie.

Und sollte nun die Kunst nicht auch dem Schüler sein, was sie dem Menschen überhaupt ist? Eine Führerin, die ihn zugleich in das Leben und über das Leben empor führt. Eine göttliche Priesterin, die ihm ein Allerheiligstes öffnet, in das er nur mit andachtsvoll erhobenem Herzen tritt, einen sonntäglichen Tempel, wo die Stimmen des Werktags fern verklingen; eine lächelnde Trösterin, der er darum so vertrauensvoll entgegenkommt, weil er fühlt, dass sie alle verhaltene Sehnsucht zu stillen vermag, dass in ihrer Gegenwart alles Gespannte in ihm sich löst, dass alles, was er sonst ins Innerste der Seele zurückdrängen musste, nun hervorquillt, dass alle Quellen seines Daseins fliessen, dass er lieben und hassen, fürchten und hoffen, jubeln und klagen darf; weil

---

[1]) Ravensburg, Otto Maier 1902.

er ganz in dem Gefühle selig ist: hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!

Die Mittel, die uns zur Verfügung stehen, um den Schüler in diese Stimmung zu bringen, sind vor allem Lesen und Rezitieren durch den Lehrer und die Schüler. Man kann nun freilich vom Lehrer nicht verlangen, dass er ein Künstler sei und vom Schüler noch viel weniger; aber ist denn das nötig? Wohl aber kann man vom Lehrer verlangen, dass er von dem Kunstwerke, das er dem Schüler übermitteln will, selber durchdrungen sei, dass er es innerlich schaue und empfinde, und wenn er es nun mit dem nötigen Takte vorzutragen weiss, so braucht er nicht über ein glänzendes Stimmorgan oder über schauspielerisches Raffinement zu verfügen, es wird doch seine Wirkung tun. „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor." Von dem Deutschunterricht, den ich in der Mittelschule genossen habe und der zum grössten Teil wie ein ferner Nebel hinter mir liegt, hat mein Gedächtnis einen Augenblick in leuchtender Klarheit bewahrt: Wie uns der Lehrer C. F. Meyers „Glöcklein" vorlas, nicht behandelte, nur vorlas, aber der Eindruck, den er durch einen schlichten, aber tief empfundenen Vortrag erweckte, ist mir unvergesslich.

Und wenn der Lehrer mit seiner Rezitation Erfolg hat, wie bald folgt ihm der Schüler nach und möchte selber lesen und rezitieren, sofern man ihn nur ein wenig dazu anleitet. Im Anfang freilich bedarf es einer sorgfältigen technischen Schulung; die Mängel in Aussprache und Betonung müssen beseitigt werden, die Ausdrucksfähigkeit muss gesteigert werden, der Schüler muss lernen, für jedes Wort, für jede Empfindung den natürlichen Ton zu treffen, er muss die Scheu vor dem natürlichen Ausdruck überwinden lernen. Er muss auch Sinn bekommen für die formale Schönheit des Gedichtes und begreifen lernen, dass man eine Dichtung, die der Genius dem Dichter in einer glücklichen Stunde schenkte, oder an die er die Arbeit von Tagen und Wochen wandte, nicht durch einen liederlichen Vortrag verpfuschen darf. Wer wird nicht einen edlen Rheinwein lieber aus dem Römer, als aus einem schlechten Wasserglase trinken, wer nicht eine köstliche Frucht lieber von reiner silberner Schale nehmen, als aus einer plumpen oder schmutzigen Schüssel! Und so wollen wir die goldene Flut der Poesie aus zierlichen Gefässen schlürfen und sie mit reiner Hand berühren, dass nicht der Glanz auf dem edlen Metalle sich trübe, dass die Form des Inhalts würdig sei.

Die Rezitation ist vielfach in Verruf gekommen, ja sie wird beschuldigt, den Schülern die Freude am Gedicht genommen zu haben;

gewiss nicht ganz mit Unrecht. Ich erinnere mich, wie wir einst Kirchenlieder auswendig lernten: „Befiehl du deine Wege und was dein Herze kränkt, der allertreusten Pflege dess der den Himmel lenkt" usw., auf jede Stunde so und so viele Strophen und Lieder, gedankenlos heruntergeleiert, im Wetteifer: wer kanns am schnellsten? wer bleibt nie stecken? Aber von dem Gehalte der Dichtung keine Ahnung. Otto Ernst schildert eine Rezitationsstunde alten Stils drastisch und ergötzlich in folgender Weise: [1])

Eine solche Rezitation ist allerdings aufs schärfste zu verurteilen; sie ist eine öde, wertlose Zeitverschleuderung und eine Versündigung gegen den Geist der Poesie. Gern pflegt man solche Arbeit, von deren Wert man selber nicht recht überzeugt ist, zu entschuldigen mit der Phrase: Nützt es nichts, so schadets nichts! — Es gibt kein dümmeres und gedankenloseres Wort. Freilich schadet's und hier zu allererst. Wer wird, wenn er in seiner Jugend so misshandelt worden ist, später noch einmal so ein Gedicht in die Hand nehmen und seine Freude daran haben können? Ich weiss noch wohl, wie wir später über die schönsten jener Lieder unser Gespött haben konnten, und wie uns erst nach Jahren, als wir längst selber lehrend in der Schule standen, das Verständnis für ihren Wert und ihre Schönheit aufging.

---

[1]) Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar. Deutsche Sprache und Dichtung, S. 35. Leipzig, Voigtländer. Mk. 1.25.

„Wenn hiernach die Dichtung (die beklagenswerte) von allen 20 bis 50 Schülern durchdeklamiert war, dann hatte sie drei oder gar sechs Monate Ruhe. Eines Tages aber hiess es: Alle Gedichte repetieren! Denn die Gedichte wurden als Wissensstoff betrachtet, der „präsent" sein musste, wie die Kongruenzsätze oder die Maskulina auf —is. Wenn dann Meyer repetierte:

„Dies alles ist mir untertänig",

so fuhr der Lehrer plötzlich ganz ausser der Reihe auf Schulze los und rief: „Schulze, weiter!" und wenn Schulze dann, ohne mit der Wimper zu zucken, fortfahren konnte:

„Begann er zu Ägytens König",

dann zeigte sich in den Mienen des Lehrers Befriedigung. Wenn aber trotz alledem ein Kind sich so vergass, dass es dennoch mit Gefühl und lebendiger Vorstellungskraft sprach, dann wurde es von seinen Mitschülern, vielleicht sogar von seinem Lehrer verlacht, und schnell duckte sich das arme Seelchen wie das emporgeschnellte Teufelchen wieder zurück in den viereckigen Kasten der Regelmässigkeit. Wir sind hier nicht im Theater, sagte man, für die künstlerische Sprache ist die Bühne da, in der Schule spricht man vernünftig."

Aber muss denn die Rezitation so aussehen? Muss sie denn nichts weiter als eine mechanische Tretmühle sein, nichts als eine armselige Gedächtnisgymnastik und Zungendrescherei? Nein, der Schüler muss fühlen, dass ihm die Dichtung beim Auswendiglernen immer vertrauter wird, dass er immer neue Schönheiten in ihr erkennt, und wenn er nun entdeckt, dass man, um den Dichter zu verstehen, ihm nachschaffen muss und dass dieses Nachschaffen möglich ist, wenn er sieht, wie die eigene Phantasie sich an der des Dichters entzündet, wie die Empfindung des Dichters seine eigene wachruft, wenn er so seine Kräfte wachsen und ein erhöhtes Leben in sich erwachen fühlt, dann wird er jenes Glückes teilhaftig, das der Lohn aller schöpferischen Tätigkeit ist, sie mag klein oder gross sein. Voraussetzung ist dabei, dass man ihm eine gewisse Freiheit in der Auswahl wie in der Darstellung lasse und nicht alles über einen Leisten schlagen wolle; wenn man ihm an einer Anzahl Beispiele die Grundsätze der Rezitationskunst klar gemacht hat, findet er sich gar bald zurecht. Dann erwacht auch der rechte Eifer für die Rezitation und an die Stelle der drückenden Schulaufgabe tritt die freie, selbständige Arbeit, die freudig getan wird, sofern man nicht durch Häufung der Anforderungen überhaupt die geistige Frische und Beweglickkeit des Schülers abtötet, wie es leider in unseren Mittelschulen trotz aller Reklamationen immer noch häufig genug geschieht; und dann wird der Schüler auch nicht mehr die Rezitationsstunde verwünschen, sondern auf die Frage: Welche Stunde ist dir die liebste? antworten: Die Rezitationsstunde.

Eine solche Selbsttätigkeit des Schülers soll nicht möglich sein? Gewiss nicht bei allen Schülern und auf allen Stufen im gleichen Masse. Dass sie in der angedeuteten Weise schon in der Sekundarschule und noch viel mehr in der Mittelschule möglich ist, weiss ich aus eigener Erfahrung. Dem Elementarschüler wird niemand zumuten, dass er seine Gedichte selber aussuche, wohl aber lässt sich gewiss auch hier die Stunde so einrichten und die Auswahl so treffen, dass die Kleinen mit dem Herzen dabei sind. Man höre z. B., mit welcher Frische und Freudigkeit sie ein mundartliches Gedicht sprechen, oder eines das sonst ihrem Erfahrungskreis entnommen ist. Warum leuchten ihre Augen so? Weil sie eben das haben, was, wenn wir Goethe glauben dürfen, den Dichter (oder hier den Nachdichter) ausmacht: ein volles, ganz von einer Empfindung volles Herz! Und nun sehe man, wie bei den einen dieses Hochgefühl allmälig wächst, weil es richtig genährt wird, und wie es bei andern verkümmert und ihnen das Mädchen aus der Fremde, das ihnen die holden Gaben bringen sollte, mehr und mehr zum Schul-

gespenst wird, weil der finstere Geist der Pedanterie das Leben daraus vertrieben hat.

Auf allen Stufen wird man gut tun, sich vor Eintönigkeit zu hüten, wofür es mancherlei Mittel gibt. Schon die Freiheit, welche die Schüler in der Auswahl der Gedichte haben, bringt eine gewisse Mannigfaltigkeit mit. Aber man kann auch den Schülern ganze Programme zusammenstellen, die durch die Einheit der Idee oder der Stimmung verbunden sind, z. B. Frühlingsgedichte mit ein paar passenden Balladen darin; Heidestimmung (Storm, Hebbel, Droste-Hülshoff, Allmers) u. dgl. Oder man lasse sie selber solche Reihen aufstellen, und man kann dabei die merkwürdige Erfahrung machen, dass man oft künstlerisch wertvollere Programme erhält, als von vielen grossen Rezitationskünstlern, denen es doch zumeist mehr auf den Effekt, auf die Offenbarung ihres technischen Könnens, als auf seelische Vertiefung ankommt. Oder man beschränke sich auf einen Dichter, so dass dessen Persönlichkeit, wenn auch nicht in ihrer ganzen Erscheinung, so doch in der Silhouette zu Tage tritt.

Und warum sollten nicht die verschwisterten Künste zur Unterstützung herbeigezogen werden? Zur Erweckung der Stimmung für ein Gedicht können Bilder treffliche Dienste leisten; an billigem und gutem Material ist kein Mangel, besonders seit wir die prächtigen Meisterbilder des Kunstwarts haben. Prellers Bilder zur Odyssee und Ilias können das Interesse an der Dichtung verstärken; Rethels Tod als Würger bereitet auf Linggs Gedicht „Der schwarze Tod“ vor; manche Bilder der Schwindmappe wecken den Sinn für allerhand Märchenspuk (Erlkönig, Erlkönigs Tochter usw.). Wie die bildende Kunst mit der Literaturgeschichte zu verbinden wäre, zeigt in geistvoller Weise ein Berliner Gymnasialprogramm von Kinzel.[1])

Vielleicht noch wichtiger als Stütze für den Deutschunterricht ist die Musik. Wer will z. B. den Schülern einen Begriff vom Volksliede geben, ohne sie wenigstens an den Gesang zu erinnern! Viel grösser ist die Wirkung, wenn man sie selber singen lassen kann; man braucht dazu nicht einmal ein grosser Musikus zu sein, die nötigen Künstler finden sich in der Regel unter den Schülern selbst. Und nicht nur das Volkslied, sondern die Lyrik überhaupt verlangt nach Musik, erst in Verbindung mit dieser Kunst kommt sie zur vollen Geltung. Es ist eine meiner schönsten Schulerinnerungen, wie in einer Mädchenklasse nach Behandlung Goethes seine Lyrik zur Darstellung gebracht wurde. Es

[1]) Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1904.

bedurfte nur einer Anregung von mir und die Schülerinnen machten sich mit Feuereifer an die Aufstellung eines Programms, das mir zur Prüfung vorgelegt wurde. Die ausgewählten lyrischen Gedichte und Balladen wurden an die besten Rezitatorinnen verteilt, Kompositionen Goethescher Lieder, teils von Einzelnen, teils vom Chor zu singen, sowie einige Klavierstücke wurden an passenden Orten eingelegt, keine Nummer war zufällig ausgewählt, sondern jede mit Rücksicht auf das Ganze; und als alles gehörig studiert war, bereiteten die jungen Künstlerinnen ihren Mitschülerinnen und mir selbst einen unvergesslichen Genuss. Ich bin überzeugt, auf diese Weise das Verständnis für die Poesie und das Interesse an der Literatur kräftiger und nachhaltiger gefördert zu haben, als durch eine noch so sorgfältige und gründliche Einzelbehandlung der Gedichte (die übrigens vorher zumeist in der Literaturgeschichte am passenden Orte Verwendung gefunden hatten).

Ähnliche Versuche lassen sich gewiss überall anstellen, am allerbesten in der Volksschule, wo der Lehrer über alle Stunden und Fächer zu verfügen hat und auch einmal vom Stundenplan abzuweichen sich gestatten darf. Da wo Fachunterricht besteht, wie in der Mittelschule, liesse sich die Verwirklichung der Idee durch eine engere Verbindung zwischen Deutsch- und Musiklehrer denken; doch gehörte natürlich mehr als eine gewöhnliche Kollegialität dazu, ein gedeihliches Zusammenwirken zu ermöglichen.

Schwieriger als beim lyrischen Gedicht und der Ballade, von denen bis jetzt die Rede war, gestaltet sich die Verwendung der Rezitation bei den längeren Gattungen. Romane, Novellen, Erzählungen wird der Schüler ohne grosse Schwierigkeiten und aus eigenem Antriebe zuhause für sich lesen; der poetische Gehalt ist in ihnen weniger konzentriert, der Ausdruck weniger auf Klangwirkung berechnet. Doch dürfte man auch hier von Zeit zu Zeit der Jugend zeigen, dass schliesslich alle Sprache zum Sprechen und nicht zum stillen Lesen und flüchtigen Verschlingen geschaffen ist, dass stilles Für-sich-hin-lesen, um Goethes Wort zu brauchen, ein trauriges Surrogat der Rede ist und dass auch die Prosadichtung gewinnt, wenn man sie sich laut und sorgfältig vorliest. Dazu gibt es, namentlich unter den kürzern Prosaerzählungen, eine Anzahl Prachtstücke, die bei einem guten Vortrag eine erstaunliche Wirkung hervorbringen können. Vielleicht hörten manche von ihnen Milans Rezitation von Seidels „Lebrecht Hühnchen“, oder Marie von Ebner-Eschenbachs „Krambambuli“, oder Björnsons ausserordentlich knappe Erzählung „Der Vater.“

In höherem Grade ist der laute Vortrag von seiten des Lehrers

oder Schülers notwendig im Epos, wo das musikalische Element und die rhythmische Gliederung beim stillen Lesen nicht zu ihrer vollen Wirkung gelangen. Welch ein ganz neues Gesicht eine epische Dichtung nach einem guten Vortrag annehmen kann, haben wir zu unserem Staunen erfahren, als uns Milan den letzten Gesang von Hermann und Dorothea rezitierte. Wenn der Schüler das Gedicht zu Hause lesen muss, so fehlt es ihm meist, namentlich wenn er sonst mit Aufgaben überhäuft ist, an der nötigen Sammlung, er liest über die Schönheiten hinweg, wie einen Prosaroman liest er das Gedicht, dem doch die Spannung des Romans fehlt, und er findet es langweilig. Und doch ist man manchmal genötigt, aus äusseren Gründen diesen Weg zu gehen; es wird überhaupt von den Umständen abhängen, von der verfügbaren Zeit, von dem Alter und den Fähigkeiten der Schüler, ob man die Darbietung durch den Buchstaben oder durch das lebendige Wort vorzieht. Das letztere scheint mir wünschbar, wenn auch nicht immer durchführbar.

Am grössten sind wohl die Schwierigkeiten beim Drama. Das Drama ist ein Theaterstück und kommt nur auf der Bühne zur vollen Wirkung. Sogenannte Lesedramen, wie Iphigenie und Tasso, sind nur scheinbare Ausnahmen; denn wenn ihre Aufführung häufig Enttäuschungen bereitet, so liegt das daran, dass weder die Schauspieler noch das Publikum auf der Höhe stehen, welche diese Gedichte verlangen. Mit Recht sagt Wilhelm Scherer von Iphigenie: „Trotz der geringen äusseren Handlung müsste die stärkste Wirkung davon ausgehen, wenn es Schauspieler gäbe, welche alle die Macht sanfter Schmerzen zu offenbaren wüssten, die in diesen edlen Worten geborgen ist, und wenn es ein Publikum gäbe, in dessen Herzen alle die schmelzenden Töne vollen Widerhall fänden, die Goethe hier seiner Lyra entlockte."

Hätten wir ein Theater zur Verfügung, so müsste also dem Schüler vor oder während oder nach der Behandlung das Drama vorgespielt werden. Da dies aber nicht der Fall ist, so müssen wir einen Ersatz suchen. Es kommt vor, dass die Schüler selber Theater spielen, und ich halte das für ein nicht leicht zu überschätzendes Bildungsmittel; allein bei den Anforderungen, die eine solche Aufführung an den Einzelnen stellt, kann doch höchstens einmal im Jahre oder in mehreren Jahren davon die Rede sein. Eher noch wäre es möglich, einzelne Szenen aufzuführen, und es wäre sehr hübsch, wenn wir eine kleine Versuchsbühne mit entsprechender Garderobe zur Verfügung hätten, die ohne grossen Aufwand in der Aula oder dem Singsaal oder der Turnhalle angebracht

werden könnte. Allein auch dazu werden zumeist die Zeit und die Mittel fehlen, und es bleibt uns nur noch das Lesen mit verteilten Rollen. Wenn man aber die Rollen für das ganze Stück verteilt, die Schüler fleissig vorbereiten lässt und in ihren Vortrag nicht allzu pedantisch hineinkorrigiert, so kann dadurch eine Wirkung hervorgebracht werden, welche der einer Theateraufführung nahe kommt. Und zum Verständnis trägt ein solches Lesen mächtig bei. Die Schüler können den Text nicht überfliegen, jedes Wort muss laut und mit dem richtigen Ausdruck gesprochen werden, die Spieler (und das werden in der Regel, wenn man etwa von Tasso und Iphigenie absieht, die meisten sein), müssen sich in die Rollen vertiefen, die Dichtung mehrfach durchlesen, und das ist das beste Mittel, den Gehalt des Werkes in sich aufzunehmen, und es hat vor andern den Vorteil, dass es dem Lernenden die Dichtung nicht verleidet, weil es seinem Trieb, zu gestalten, entgegenkommt. Leider wird aber auch hier die Rücksicht auf die Zeit und die Stoffmasse bald ein Halt gebieten und uns in manchen Fällen nötigen, uns mit der stillen Lektüre des Schülers zu begnügen, die nun freilich nach meiner Überzeugung viel leichter ist und bessere Früchte trägt, nachdem er eine Anzahl Dramen auf die angedeutete Weise durchgearbeitet hat. Das Berufstheater aber ist, soweit klassische Stücke in Betracht kommen, immer eine starke Stütze für den Unterricht und sollte daher dem Schüler in möglichst freigebiger Weise zur Verfügung gestellt werden.

In allen Gattungen der Poesie muss also der mehr oder weniger künstlerische Vortrag, soweit nicht äussere Gründe entgegenstehen, die Grundlage des Unterrichts bilden. Allein wird nun die einfache Darbietung der Dichtung zur Vermittlung des Verständnisses genügen, oder ist unsere weitere Hilfe nötig? — ist es also wünschbar, dass wir über das Dargebotene nun auch sprechen? Wie Sie aus der Einleitung vernommen haben, wird diese Frage von Einzelnen verneint und gewiss nicht überall mit Unrecht; es gibt in der Tat Dichtungen, die keine Besprechung vertragen, und es gibt Augenblicke, wo man mit jedem überflüssigen Worte den schwersten Schaden stiftet. Wenn Sie an einem schönen Sommerabend die Dämmerung geniessen, wenn die Landschaft in weichem Dufte schwimmt und alle Härten, die der Tag ins Licht gerückt, verschwimmen, dann geben Sie sich am liebsten dem Zauber dieser Stimmung hin und wenig Dank wüssten Sie dem, der mit der Laterne die einzelnen Linien beleuchten wollte. Wenn Sie ein feines Glockenspiel gehört haben, das in Ihrem Innern weiterklingt, so werden Sie nicht geneigt sein, zu untersuchen, *wie* die Töne hervor-

gebracht wurden; in dem Augenblick, wo Sie sich für das Instrument interessieren, ist sicher das Glockenspiel in Ihrer Seele verklungen. — Wenn der Schüler eine stimmungsvolle Dichtung angehört hat und sein Herz davon erfüllt ist, wollen wir nun mit plumpem Finger hineintappen in das feine Gewebe von Empfindungen, Bildern und Gedanken? erklären, wo nichts zu erklären ist? Wollen wir uns unterfangen, das Leben in ihm zu lenken, in einem Augenblick, wo es in jedem seine eigenen Wege gehen muss? Wollen wir das Kunstwerk, das wir eben in seine Seele verpflanzt haben, wo es schon Würzelchen trieb, wieder aus ihm herauszerren, um es vor ihn hinzustellen und mit ihm zu begaffen und zu betasten? „Weh dass die Fülle der Gesichte der trockne Schleicher stören muss", das wird seine Empfindung sein, und ein stiller Widerwille keimt gegen den, der ihm in einem Augenblick tiefster Ergriffenheit so wenig Verständnis entgegenbrachte.

Eine Schülerin schrieb mir jüngst in einem Aufsatz über eine Grimseltour, wo sie von einer Geologie-begeisterten Freundin bedrängt wurde: „Eine der feurigsten Verehrerinnen gesellte sich zu mir, gewiss in der menschenfreundlichen Absicht, mich zu unterhalten, weil ich ganz allein ging; und aus Höflichkeit musste ich wohl oder übel bei jedem Gneissblock anhalten und mein Gutachten abgeben, ob es wohl Augengneiss sein könnte. — Ich war undankbar genug, ihre Nächstenliebe damit zu lohnen, dass ich bei der nächsten Gelegenheit loszukommen suchte; denn mir schien es, als müsste nun jede ganz allein und still dahinwandeln und den fröhlichen Quellen zusehen; als müsste man andächtig zuhören, wie die grossen Wasser niederrauschen und die kleinen rinnen und rieseln; als müsste man schweigsam und ernst sein, wenn man den schwarzgrünen See verstehen wollte, der die tiefen Schatten der Berge in sich aufnimmt."

Wie jener Freundin geht es uns, wenn wir zu aufdringlich sind: aus Höflichkeit oder weil wir Disziplin zu halten wissen, zwingt sich der Schüler zur Aufmerksamkeit; aber er ist nicht mit dem Herzen bei der Sache, er sehnt sich nach dem Ende der Stunde, wo er sich wieder in sich selbst zurückziehen und in der Stille das Kunstwerk geniessen kann.

Allein neben solchen Dichtungen, die vermöge ihres Stimmungsgehaltes, oder durch die Klarheit der Bilder, die Prägnanz des Ausdruckes, die Einfachheit ihres Inhaltes unmittelbar wirken und daher zum Vortrag geeignet sind, gibt es zahllose andere, deren Verständnis errungen werden muss. Wem wird es einfallen, Schillers Gedankenlyrik einfach vorzulesen? Der Schüler bekäme wohl den allgemeinen Ein-

druck von einem tiefen Gedankenreichtum, sein Ohr erfreute sich an der prachtvoll einherrauschenden Sprache, er wäre von diesem Pathos, dieser Leidenschaft, dieser Kraftfülle ergriffen, vielleicht hingerissen; aber er hätte ein falsches Bild der Dichtung. Er nähme das Pathos für Empfindung, die Rhetorik für Poesie, er begnügte sich mit dem an der Oberfläche sichtbaren Glanz, ohne sich die Muhe zu nehmen, in die tiefen Schächte hinunterzusteigen und die verborgenen Adern aufzusuchen, die zu dem leuchtenden Schatze einer tiefen und reichen Lebensanschauung führen. — Auch in der reinen Lyrik ist manches schwer zugänglich; so könnte z. B. eine erste Vorlesung von Mörikes „Um Mitternacht" („Gelassen stieg die Nacht ans Land, lehnt träumend an der Berge Wand" — —) nicht viel mehr als die musikalische Schönheit vermitteln.

Nun könnte man sich ja auf den Standpunkt stellen: Fort aus der Schule mit allem, was der Schüler nicht von selbst versteht, was erst einer Erklärung durch den Lehrer bedarf! — Und wir sollten darauf verzichten, ihn in den unerschöpflichen Lebensgehalt von Tasso, Iphigenie, Faust, von Wallenstein, Nathan usw. einzuführen, in der Furcht, er könnte zu früh von den reifen Früchten geniessen? Wie viele kämen dann in ihrem Leben überhaupt dazu, unsere Klassiker zu lesen und sich daran zu erbauen? Es wird doch niemand im Ernste glauben, dass Schiller ohne die Schule (bei all ihren Mängeln, die wir nicht beschönigen wollen) jemals ein so populärer Dichter geworden wäre. Und setzt nicht das Theater den gegenwärtigen literarischen Bildungsgrad unseres Publikums voraus, der doch zum grössten Teil das Verdienst der Schule ist?

Oder wollen wir etwa den Ausweg suchen, dass wir dem Gymnasiasten oder Seminaristen sagen: „Sie können sich Schiller und Goethe kaufen, aber Sie sind jetzt noch zu dumm dazu, Sie müssen sich erst die psychische Grundlage schaffen. Bevor Sie den Don Carlos verstehen können, müssen sie eben eine Königin lieben, die Ihre Stiefmutter ist; oder wenn Sie einmal einen unglücklichen Liebeshandel haben, dann lesen sie den Werther, und dann können Sie es überwinden wie Goethe oder sich totschiessen wie Werther." — Verständnis einer Dichtung ist immer etwas Relatives, es ist für den Mann ein anderes als für den Jüngling; aber es wird sich schon von selbst jedes Alter daraus holen was es brauchen kann.

Und man frage doch einmal die jungen Leute selbst, ob sie auf die Klassiker verzichten wollen! Der junge Mensch will gar nicht nur sein eigenes Leben oder seine Vergangenheit dargestellt sehen; was er

vor sich hat, wonach er sich sehnt, das interessirt ihn weit mehr. Der Jüngling will von Heldentaten, Kämpfen, Kraftentfaltung jeglicher Art hören, das Mädchen vom Leben der Jungfrau und der Frau, der Gattin, der Mutter. Der Blick der Jugend ist vorwärts und aufwärts gerichtet; sich in die Vergangenheit zu versenken, ist der Vorzug und die Schwäche des Alters. „Des Kindes Hoffnung ist der Jüngling, des Jünglings der Mann“ (Egmont.)

Und wer es nicht glauben will, dass der Lernende für eine Führung im Wundergarten der Kunst dankbar ist, der beobachte doch nur, wie die Leute in einer Galerie hinhorchen, wenn zwei über ein Gemälde sprechen und den Eindruck erwecken, dass sie etwas davon verstehen; oder wie dankbar die Schüler für die Einführung in eine Dichtung oder eine Oper vor dem Theaterbesuch sind; oder er erinnere sich, wie er selber ein engeres Verhältnis zur Kunst gewonnen. Wie ein feiner Rausch überkommt mich die Erinnerung an die Kunstvorlesungen bei Hermann Grimm in Berlin, oder an den ersten Rezitationskurs von Milan in Zürich; ihre Kunstbetrachtung war mir wie eine Offenbarung, und ich wusste erst jetzt, dass mir bisher die Kunst ein Buch mit sieben Siegeln gewesen war.

Aber auf das Wie kommt es freilich an, und die Schule wird weniger dafür angegriffen, dass sie Poesie lehren will, als wie sie sie lehrt. Wenn man darauf ausgeht, den ganzen Gehalt einer Dichtung auszuschöpfen und dem Schüler einzuschütten, so hat man sicher neben das Ziel geschossen; das wäre weder möglich noch notwendig. Es kommt vielmehr darauf an, dass man ihn zum richtigen Standorte führt, ihm neue Ausblicke eröffnet; wo es möglich ist, den Nebel vor seinen Blicken wegzieht, dass er eine Ahnung von der unermesslichen Fülle und Weite des Lebens bekommt. Es müssen schlummernde Kräfte in ihm geweckt werden, immer neue Fragen müssen laut werden; sobald er eine Formel für die „gelernte“ Poesie in Bereitschaft hat, ist es mit seiner Selbsttätigkeit zu Ende, die schönsten Gedanken und Empfindungen bleiben ungeboren, und statt der Unendlichkeit des Lebens sieht er nur die Unendlichkeit seines Wissens. Die Schule muss nicht alles, was im Schüler sich regt, ausnützen wollen, sie muss nicht alle Fragen, die in ihm erwachen, lösen wollen. Sie hat schon viel getan, wenn er Probleme sieht und sie zu lösen sucht. Er muss erkennen, dass er in der Schule mit all den Rätseln nicht fertig werden kann, es muss noch etwas in ihm fortarbeiten, das ihn später wieder zu der Dichtung hintreibt. Man kann ihm kein verhängnisvolleres Geschenk auf den Lebensweg mitgeben, als das Gefühl, dass er mit irgend etwas

fertig sei. Es wäre aber auch ein vergebliches Bemühen, ihn länger bei einer Dichtung festzuhalten, als er selber daran innerlich beteiligt ist; das Interesse können wir nicht erzwingen. Wenn wir eine Dichtung wie eine Zitrone auspressen wollen, und der Schüler sieht, wie der Lehrer sich abmüht und bringt doch keinen Saft mehr heraus, da findet er nicht nur den Lehrer langweilig, sondern zuletzt wird ihm auch die Dichtung verhasst, er hat sich den Ekel daran gegessen, und er wird sie nicht leicht wieder zur Hand nehmen.

„Was ist zumeist aus der Poesie geworden?" fragte Waetzoldt in seinem einleitenden Vortrag am Weimarer Kunsterziehungstag. „Ein Lesestück, das gewissenhaft methodisch behandelt und ausgeschlachtet, das zerfragt und zerklärt und schliesslich noch für den Aufsatz zerkleinert wird. So werden Phantasie und Gefühl des Kindes, wenn nicht der Lehrer selbst ein Stück Künstlernatur hat, lahm gelegt. Das ist der Tod der Stimmung, des Bildes, das führt zur Unfähigkeit, innerlich nachzubilden und nachzuempfinden das, was der Künstler will und warum er schafft; so wird die schöpferische Kraft des Kindes gebrochen, so wird auch jener ganze geheimnisvolle Prozess künstlerischen Gestaltens in eine Gedankenkette aufgelöst, die es sehr oft gar nicht gibt; so wird das Empfundene und Geschaute in einen dialektischen Prozess verwandelt."

Dreierlei Schädlinge nennt Waetzoldt, speziell mit Beziehung auf das Drama: die Textgründlinge, die Aufbauarchitekten und die Schuldschnüffler.

Gewiss können sprachliche und metrische Betrachtungen sehr interessant sein und unter Umständen den Genuss und das Verständnis einer Dichtung erhöhen. Wenn einer liest: „Gern' meid' ich's, ihrem Blick zu begegnen", statt „ihrem Blicke", so tut er der Sprache Gewalt an und beweist, dass ihm das Verständnis für die Schönheit des Rhythmus abgeht; er muss darauf aufmerksam gemacht werden. Oder man vergleiche in Goethes Iphigenie Proben der prosaischen Fassung mit der jambischen Umdichtung, z. B.:

A. Mein Verlangen steht hinüber nach dem schönen Lande der Griechen, und immer möcht' ich übers Meer hinüber.

B. Und an dem Ufer steh' ich lange Tage,
das Land der Griechen mit der Seele suchend;
und gegen meine Seufzer bringt die Welle
nur dumpfe Töne brausend mir herüber.

Nun erst geht dem Schüler die ganze Schönheit dieser Sprache auf und wenn er überdies erkennt, dass die Dichtung in ihrer Form [illegible]

das Geschenk einiger glücklichen Stunden ist, sondern das Ergebnis einer reichen und mühevollen Arbeit, so wird ihm dadurch auch die Pflicht näher gerückt, sich darein zu vertiefen und sie nicht in einer flüchtigen Stunde abtun zu wollen, und das Interesse für die Form, das er dadurch gewinnt, kommt auch seinen schriftlichen Arbeiten zu gute. Aber man führe eine solche Vergleichung durch, man unterbreche jeden Augenblick den Fluss der Rede und den Gang der Handlung mit formalen Fragen, und der Schüler wird unsern Eifer für Geschwätzigkeit nehmen.

Der Aufbau, das Ineinandergreifen der Teile mag den reiferen Schüler interessieren, aber den ganzen komplizierten Mechanismus des Kunstwerkes zu erfassen, dazu reicht seine Kraft nicht aus, und wenn man alle Schrauben lösen und jedes einzelne Stück vor ihn hinlegen will, so steht er am Schlusse dem Trümmerhaufen ebenso ratlos gegenüber, wie Karl Hediger im Fähnlein der sieben Aufrechten, der zwar zugesehen hat, wie der Vater das Gewehr auseinander nahm, aber es nicht mehr zusammensetzen kann. „Sind das dann", fragt Waetzold mit Recht, „die leidenden und lebenden Gestalten, die der Dichter vor sich gesehen hat und die er vor uns hinstellen wollte?" — Hebbel sagt in seinen Tagebüchern:[1]) „Ein echtes Drama ist einem jener grossen Gebäude zu vergleichen, die fast ebensoviel Gänge und Zimmer unter, als über der Erde haben. Gewöhnliche Menschen kennen nur diese, der Baumeister auch jene." Und unsere Schüler sollen ja keine Baumeister sein, sie sollen sich am vollendeten Werke erbauen und erheben.

Und endlich die Schuldschnüffler. Wer es mit der Poesie ernst nimmt, der weiss, und es ist auch in Weimar nicht bestritten worden, dass ihr eine mächtige erzieherische Kraft innewohnt; ja Waetzoldt hat geradezu erklärt: „Das Heiligste und Tiefste im Kinde anzuregen, durch die Poesie sein Ethos zu bilden, das ist höchste Aufgabe". Aber wenn man die Schuld der handelnden Personen mit dem Masstabe des Moralphilisters messen will, wenn man glaubt, jedem sein moralisches Soll und Haben vorrechnen zu können, so kommt man nirgends hin. Oder wo ist die Schuld Georgs im Götz, Klärchens im Egmont, Maxens und Theklas im Wallenstein? „Der Held", sagt Biese in seinem Aufsatz über das Problem des Tragischen[2]), „büsst eben weit mehr die Schuld des Allgemeinen, d. h. der Menschheit mit ihren Schranken, oder seiner Zeit mit ihren Vorurteilen, oder seines Standes, der ihn einengt, als die individuelle seines Begehrens, eines frevlen Wollens". Wie mancher

---

[1]) Hesse'sche Ausgabe Bd. 3 S. 68.

[2]) Pädagogik und Poesie, Vermischte Aufsätze, Berlin 1900, S. 24.

wird das Opfer von Verhältnissen, über die der Einzelne keine Macht hat. Wie mancher leidet und geht zu grunde an Fehlern, von denen keiner frei ist. Worin besteht denn sonst die Schuld der Jungfrau von Orleans, als darin, dass sie kein Engel ist, sondern ein irdisches Weib, das sich der Liebe nicht völlig verschliessen kann?

„Ihr führt ins Leben uns hinein,
Ihr lasst den Armen schuldig werden!
Dann überlasst Ihr ihn der Pein,
Denn jede Schuld rächt sich auf Erden."

Nicht moralisieren will der Dichter, sondern uns das Bild des Lebens zeigen in seiner Grösse und Erbarmungslosigkeit, in seiner erhebenden Schönheit und zermalmenden Gesetzmässigkeit, la vita bella e crudele, wie es d'Annunzio nennt. Führen wir den Schüler an diese brandenden Wogen heran und gönnen wir ihm, dass er sich in ihre Betrachtung versenke. Zeigen wir ihm, wie das Leben eine unentwirrbare Kette von Ursachen und Wirkungen ist, das äussere Schicksal des Einzelnen bedingt ist teils durch seinen Charakter, teils durch äussere Notwendigkeiten und scheinbare Zufälle, dass aber der Wert eines Menschenlebens sich nicht bestimmt nach dem äusseren Erfolg, sondern nach dem inneren Gehalt; wie der eine fromm und zahm sich in die Verhältnisse fügt und sein Leben eine lange Kette von Kompromissen ist, wie der andere mit starkem Wollen ein selbstgestecktes Ziel verfolgt und es entweder erreichen oder zugrunde gehen muss; wie der eine vom Strom des grossen Lebens sich treiben lässt, der andere dafür oder dagegen alle Kräfte einsetzt. Und wenn wir nun ergriffen am Schlusse dieses Schauspiels stehen, dann bekommt der Schüler eine Ahnung von menschlicher Grösse und menschlicher Schwäche und von der Hoheit und Heiligkeit alles Lebens. Bewahren wir ihn vor der Kurzsichtigkeit und Selbstgerechtigkeit, die übersieht, dass jedes Leben seine besonderen Gesetze hat, leiten wir ihn an, auch die anderen zu verstehen und mit ihnen zu fühlen, und wir haben ebensowohl ethisch wie ästhetisch gewirkt. Wer nur sich selber versteht, der hat ebenso wenig Verständnis für die Poesie wie für die Menschen.

Eine Hauptschuld an der falschen Auffassung und Behandlung der Poesie tragen die zahllosen dickleibigen Kommentare. Es handelt sich nicht darum, ob es überhaupt Anleitungen zur Behandlung von Gedichten geben soll, das ist ausser Frage, sie sind für den Anfänger nötig, und es gibt auch manches Wertvolle darunter; ich habe z. B. Herzogs prächtiges Büchlein „Wie sind Gedichte zu lesen?"[1] seiner

[1] Baden 1895.

zeit mit viel Genuss und Gewinn studiert. Sondern die Frage ist, ob man durch trockene und langweilige Erörterungen, durch Kleinigkeitskrämerei, durch rein verstandesmässige Auffassung die Poesie aus einer Dichtung hinausstänkern dürfe; ob die Dichtung Selbstzweck sein soll oder nur Mittel zu grammatischen, historischen, geographischen, naturwissenschaftlichen Belehrungen und zu moralischen Betrachtungen; ob sie gerade gut genug sein soll, um die technischen Handgriffe des Künstlers daran zu zeigen oder den Stoff zu einem Aufsatz zu liefern. Gewiss sind für manche Dichtungen sachliche Erklärungen notwendig, die kann man aber zumeist ganz gut vor der Behandlung geben. Gewiss kann ein Gedicht die Veranlassung zu einem Aufsatz geben; aber es graut einem doch, wenn man in einem sehr bekannten Wegweiser[1]) in dem Abschnitt über Goethes Fischer liest: „Charakterzeichnung. Zeige, dass der Fischer berufseifrig, ruhig und still, leidenschaftslos, im Berufe listig, zäh, aufmerksam, erbarmungslos, dann schwankend, sehnsuchtsvoll, willenlos und zuletzt verloren war! Weise nach, wie das Wasserweib eine Nixe, eine Bewohnerin der Tiefe, eine Sängerin, eine Hüterin und Schirmerin der Fische, eine Lobrednerin der Tiefe, eine Versucherin und eine Siegerin im Wettstreite war!" und wenn zum Schluss die geistreiche Aufgabe gestellt wird: „Vergleiche den Fischer und das Wasserweib." Wer so etwas kann, der hat keine Ahnung von dieser Poesie; kann man es dem Schüler verargen, wenn er da auf den Gedanken kommt: „Wer kann denn so dumme Gedichte machen?" — und wenn ihm das Lesebuch eben ein Schulbuch ist wie das Grammatik- oder Geometriebuch, weiter nichts!

Und welche Andacht muss „Schäfers Sonntagslied" in ihm erwecken, wenn er hört, Uhland „wollte in diesem trefflichen Gedicht den Gedanken aussprechen, dass auch in der schönen, überall zur Andacht stimmenden Gottesnatur ein rechter Gottesdienst möglich sei, wenn man, wie der Schäfer, durch Berufsgeschäfte von der erbaulichen Kirchengemeinschaft abgehalten werde." (So zitierte Otto Ernst in Weimar[2]) nach einem weitverbreiteten Lehrbuche, aus dem auch er seinerzeit „Poesie gelernt" habe.)

Ich habe zu Hause eine Präparation zum Wallenstein, sie geht von Seite 187—364 Grossoktavformat.[3]) Eine ungeheuer fleissige Arbeit, aber

---

[1]) Dietlein, Polack u. a., Aus deutschen Lesebüchern, 3. Aufl. 1893, 3. Bd. S. 432.

[2]) Vgl. Ergebnisse und Anregungen S. 272.

[3]) Wegweiser durch die klassischen Schuldramen II, v. Frick. Gera und Leipzig 1901.

wenn man ihr folgen will, so muss man die Behandlung mindestens über ein halbes Jahr hinziehen, den Blick fortwährend vom Ganzen auf das Einzelne ablenken, dem vorwärtsdrängenden Geist allerhand Schlagbäume errichten von Einzelcharakteristiken und schematischen Übersichten, ihn beständig zwischen der Dichtung und der Geschichte hin- und herzerren, aus der Poesie in die Literaturgeschichte und wieder zurückschleppen, und wenn die ganze wunderbare Fahrt zu Ende ist, dann ist er von alledem sicher so seekrank, dass er seiner Lebtag mit Abscheu daran denkt. — Eine solche Behandlung erinnert mich an die Fabel von dem Esel, dem der Bauer Stück für Stück aufládt, immer nur ein kleines: das wird er ja noch tragen können; aber zuletzt bricht der arme Esel zusammen. Wie der Bauer, machts der „wohlvorbereitete" Lehrer. Er hat ja alle möglichen Bücher gelesen, mehr oder weniger geistvolle, er ist geschwollen von Wissen wie ein aufgeblasenes Jahrmarktsteufelchen, und er kommt nicht zur Ruhe, bis das hinterste Restchen an den Mann gebracht ist; aber sein Geschrei mutet so kläglich an wie das des schreienden Teufelchens. Nun aber ist von all der Weisheit der Schüler geschwollen, und er schreit nun auch wie vorher der Lehrer, er glaubt unendlich viel von dem Werke des Dichters zu wissen, und wahrscheinlich ist ihm das Beste daran fremd geblieben. Das ist der verhängnisvolle Irrtum, den solche Bücher verbreiten, dass das Wissen in der Poesie wie in jedem anderen Fache die Hauptsache sei, und dass man darum ein Gedicht in der gleichen Weise wie Sachkenntnisse „mitteilen" könne. Otto Ernst sagt:[1]) „Wenn der Gärtner eine Pflanze unseres Gartens aushebt, um sie zu versetzen, so nimmt er den Erdballen mit heraus, aus dem sie erwachsen ist, und dann sagt er noch: Wir müssen abwarten, wie sie es aufnehmen wird. So müssen wir abwarten, wie eine Dichtung es aufnimmt, wenn wir sie aus einer Seele in die andere verpflanzen, und gelungen ist das Experiment nur dann, wenn das Kunstwerk im neuen Garten der neuen Seele von Zeit zu Zeit aus eigenem Triebe Blätter, Blüten und Früchte hervorbringt."

Aber auch die Ratschläge der Vorkämpfer für künstlerische Erziehung sind nicht immer unanfechtbar. Man betrachte z. B. in Anthes' übrigens anregendem Büchlein „Dichter und Schulmeister"[2]) die Behandlung der Piccolomini, 3. Aufzug, 3. Szene.

Max (blickt schüchtern herein): Base Terzky! Darf ich?
(Tritt bis in die Mitte des Zimmers, wo er sich unruhig umsieht.)
Sie ist nicht da! Wo ist sie?

[1]) Ergebnisse und Anregungen S. 37.
[2]) Leipzig, Voigtländer, 1904.

Gräfin: Sehen Sie nur recht in jene Ecke, ob sie hinterm Schirm vielleicht versteckt —

Max: Da liegen ihre Handschuh! —

Hier legt Anthes besonderen Wert darauf, dass man den Schüler veranlasse, sich genau den Vorgang auf der Bühne vorzustellen: von welcher Seite kommt Max? wo ist die Gräfin eingetreten? usw., weil der Vorgang für diese Szene von grosser Bedeutung sei. — Zugegeben, sofern wir die Aufgabe haben, eine Szene zu behandeln; aber wir haben die Aufgabe, ein Drama zu behandeln, und dieses soll vor allem als Ganzes wirken, und wir müssen uns wohl hüten, das Interesse für Einzelheiten zu verbrauchen und von der Hauptsache abzulenken. Lieber als dass ich die lendenlahme Phantasie eines Schülers auf diese Weise durch den ganzen Wallenstein hindurchpeitsche, will ich das Drama mit verteilten Rollen bei entsprechender Aufstellung lesen lassen, wodurch sich falsche Einzelvorstellungen von selber korrigieren; oder — wenn die Zeit dazu nicht reicht — es ganz oder teilweise zu Hause lesen lassen und die Stunde zur Besprechung der Hauptfragen und Hauptpersonen verwenden; es wird sich dabei schon zeigen, ob etwas Wesentliches dem Schüler unklar geblieben ist.

Besondere Aufmerksamkeit verdiente die Verwertung behandelter Stoffe in Vorträgen und Aufsätzen; allein diese Frage ist eine höchst schwierige und verwickelte und berührt sich auch mit dem heutigen Thema nur teilweise, so dass sie für sich einer Ausführung bedarf, die über den Rahmen meines Vortrages hinausgeht. Es sei mir hier nur gestattet, der Meinung Ausdruck zu geben, dass wir auf diesem Gebiete zu viel abstrakte und formale Arbeit tun, wozu gerade wieder die Kommentare und die zahllosen Aufsatzbücher verleiten, die alle über einen Leisten geschlagen sind. Es sollte auch hier als erstes Gesetz gelten, dass der Schüler Selbsterlebtes und Selbsterarbeitetes darstellt, dass ihm nicht fremde Weisheit aufgezwungen wird, die er rein gedächtnismässig oder mit Hilfe des Notizblattes übernimmt und in schweren Stunden mühsam mit einem Kleister abgegriffener Phrasen zusammenpappt. Er muss auch hier fühlen, dass er eine fördernde Arbeit leistet, die nicht nur seinen Stil glättet, sondern auch seinen Geist weitet und vertieft und seinen Blick für die Wirklichkeit schärft. Den literarischen Aufsatz in Ehren, aber der junge Mensch hat schon eine eigene kleine Welt kennen gelernt, die ihm Stoff genug zur Betrachtung und zum Nachdenken bietet; wenn er Charaktere nach dem Leben zeichnet, wenn er Erlebnisse darstellt, die für seine Entwicklung von Bedeutung waren, wenn er seine eigene Meinung sagt über Dinge, über die er eine Meinung

haben kann, dann hat er sicherlich an Schärfe der Beobachtung und an Verständnis für das Leben weit mehr gewonnen, als wenn er über literarische Gegenstände reden muss, die doch in ihrem Wesen weit über seine Erfahrung gehen. Zur Poesie soll er emporstreben, wie die Pflanze zum Lichte emporwächst; seine Umgebung aber sei der feste Boden, in dem er wurzelt und aus dem er die solideste Nahrung zieht. Die Poesie gibt ihm den Sauerstoff, der in der jungen Pflanze sich mit den aus der Erfahrung gewonnenen Nährstoffen assimiliert; der Sauerstoff allein aber kann keine Pflanze ernähren.

Der Lehrer schaut nach meiner Überzeugung zu viel in die Bücher und zu wenig ins Leben. Das Leben, die Natur sind selbst die besten Kommentare für die Kunst. Statt ein langweiliges Buch über Goethes Fischer zu lesen, gehe er an den See hinaus und spreche sich selber das Gedicht vor, während die Wellen in rhythmischem Geplätscher ans Ufer schlagen, und die Erfahrungen einer Minute können ihn reicher machen als die dicksten Bücher. Das Kunstwerk muss durch die Persönlichkeit des Lehrers hindurchgegangen sein, es muss in ihm selber leben, wenn es im Schüler Leben erzeugen soll. Hermann Grimm hat einmal gesagt, bevor er eine Dichtung in seinen Vorlesungen behandle, lese er sie jedesmal wieder durch und frische den Eindruck auf. Es gab aber auch keinen höheren Genuss, als eine Vorlesung bei Hermann Grimm, und es gab auch nicht leicht ein gefüllteres Auditorium. Geschrieben wurde freilich wenig und für's Examen war's also nichts, weil man's nicht schwarz auf weiss besass. Aber dafür waren es unvergessliche Stunden eines inneren Erlebens, Stunden eines neuen Erkennens, mit jenen Momenten blitzartiger Erleuchtung, wie sie nach neuen Erfahrungen über uns kommen und unser ganzes Sein so mächtig erregen und beglücken können, Stunden, wie sie nur der bereiten kann, der selber von seinem Gegenstande ganz erfüllt ist. Denn auch für die Lehrer gilt das Wort: „Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen, wenn es nicht aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt.“ Wenn die eigene Ergriffenheit fehlt, dann nützt alles Anlernen fremder Weisheit nichts, der Schüler fühlt sehr bald, dass diese Früchte auf fremden Bäumen gewachsen sind. Er will Mensch gegen Mensch dem Lehrer gegenüberstehen, er muss fuhlen, wie der mit ihm geniesst, mit ihm schaut, mit ihm empfindet, mit ihm lernt, wie's in seiner eigenen Seele zittert von dem Leben, das der Künstler in ihm geweckt hat.

Und lassen wir uns nur getrost auch von der Jugend ein wenig leiten und anregen, sie bewahrt uns vor Verknöcherung; „heilsam vor

allem aber wirkt die Jugend dadurch, dass sie die babylonischen Türme der Scholastik in die Luft sprengt".[1]) Wenn wir mit ihr richtig Kontakt halten, so werden wir auch unschwer das Tempo herausfinden, das für sie nötig ist. Es ist etwas Kraftgenialisches in der jungen Welt, alle gesunde Jugend hat etwas Himmelstürmendes, sie verachtet alles schablonenhaft Regelmässige, für die Bedeutung der Gesetzmässigkeit, für den Wert der Form hat sie noch wenig Sinn; die treibenden Kräfte, die Leidenschaft, der rasche Pulsschlag des Lebens, kraftvolles Handeln, kühnes Wagen, das ist, was sie anzieht. Auf diese Eigenart der Jugend müssen wir Rücksicht nehmen, wenn wir ihren lebendigen Anteil haben wollen; wir dürfen sie nicht monatelang bei einer Dichtung festhalten, von der sie bereits das aufgenommen hat, was sie für einmal aufzunehmen vermag. Wenn der Schüler ein inneres Verhältnis zum Kunstwerk gewonnen hat, wenn er in ihm Wurzel fasst, dann haben wir unser Bestes getan, das Übrige müssen wir dem Leben überlassen. Auch hier führen freilich viele Wege nach Rom, aber langweilig darf keiner sein. Es bleibt immer wahr, was Hebbel sagt:[2]) „Zur Kunst gehört Liebe, denn die Liebe ist der physischen Wärme analog, und nur an der Wärme reift die Geburt." Hat der Schüler einmal diese Liebe verloren, so ist unserer Liebe Müh umsonst; erzwingen und erhasten lässt sich nichts. Die Seele des Schülers ist keine Gänseleber, die man durch Stopfen fett machen kann; sie ist eine Pflanze, die ihr natürliches Wachstum haben will, und man kann sie noch so sehr begiessen und mit den wohl- oder übelriechendsten Dingen überschwemmen, sie nimmt eben nur auf, was ihrer Natur gemäss ist. Aber Sonnenschein und frische Luft will sie haben, und sie braucht Zeit, die neuen Säfte zu verarbeiten und ihre Früchte zu reifen.

M. D. u. H.! Ich habe in meinem Vortrag eine Menge Fragen berührt, ohne sie eingehend zu behandeln, und mir vielleicht dadurch bei dem einen und andern den Vorwurf der Oberflächlichkeit zugezogen. Es wäre leichter gewesen, ein kleines Gebiet abzugrenzen und auszuschöpfen; allein da wir hier so selten dazu kommen, uns über Gegenstände dieser Art auszusprechen, so habe ich es für wertvoller gehalten, auf die wichtigsten Gesichtspunkte hinzuweisen, die Hauptfragen in die Diskussion zu werfen, als in allem möglichen Kleinkram herumzustochern. Man braucht gar nicht mit allem fertig zu sein, wenn man nach Hause

[1]) Spitteler, Lachende Wahrheiten S. 12.
[2]) Tagebücher, 3. Bd. S. 229.

geht. Und übrigens sind die aufgerollten Fragen derart, dass man sie im einzelnen höchst wahrscheinlich nur für sich selber endgültig lösen kann. Wie die Persönlichkeiten der Lehrer und die Verhältnisse verschieden sind, so müssen auch die Wege verschieden sein.

Das Ziel aber ist für alle dasselbe: Alle edlen Kräfte im Menschen aus den Tiefen der Seele hervorzulocken und sie zu schöner Harmonie zusammenzuführen. Keine Träumer wollen wir heranziehen, denn der Mensch soll seine Kräfte kennen und sie mit Bewusstsein im Leben einsetzen. „Rührung passt nur für Frauenzimmer, dem Manne muss die Musik Feuer aus dem Geist schlagen", dies herrliche Wort Beethovens gilt auch für die übrigen Künste. In moderner Sprache würden wir wohl eine andere Unterscheidung treffen als nach Geschlechtern, aber der Gedanke an sich bleibt immer wahr. Wenn die Kunst erschlafft, statt Kräfte zu wecken, wenn sie wie ein süsses Gift einschläfert und betäubt oder zu träger Genussucht verleitet, dann ist sie keine wahre Kunst, sondern höchstens, wie sie jemand geistreich genannt hat, ein romantisches Morphium. Oder dann taugt ihr Publikum nichts, und oft kommt gar das eine zu dem andern.

Aber auch keine blossen Schulmenschen wollen wir abrichten, die ihren moralisch-ästhetischen Regelkodex wohl auswendig gelernt und jederzeit zur Hand haben; sondern ganze Menschen wollen wir erziehen, mit warmem Blut und gesunden Sinnen, die wissen, dass sie jederzeit noch etwas zu lernen haben. Wir wollen schöne und grosse Gedanken und starke Empfindungen wecken, wir wollen den Blick für das Leben schärfen und die Herzen wärmer schlagen machen. Wir wollen dem jungen Menschen zeigen, dass nicht er allein unter der Last des Lebens leidet, dass auch andere gelitten haben und leiden; dass das Leben kein Sonntagsspaziergang und kein tändelndes Spiel ist, sondern eine ernste und hohe Aufgabe, die jeder in seiner Weise lösen muss, für die man sich mit Stärke wappnen und mit Glauben und Hoffnung füllen muss; dass aber auch dieses Leben alle Mühen reichlich vergilt, wenn man sein Ohr geschärft hat für das Rauschen der verborgenen Brunnen in seiner Tiefe und wenn man....

> „Seine Blicke so aussenden kann,
> Dass sie, wie Adler Beute heimwärts tragen,
> Und uns die Morgenstunden leuchtend sagen:
> Du Mensch mit hellen Augen, nimm uns an!"
>
> (O. J. Bierbaum.)

Der greisenhafte Pessimismus und Skeptizismus unserer Zeit will auch die Jugend ergreifen, und wir haben allen Grund, dieser Strömung

entgegenzuarbeiten. Die Zukunft braucht ein starkes und tatfrohes Geschlecht; sorgen wir, dass die Jugend mit dem freudigen Glauben an den Wert des Lebens hinausziehe und mit Mut und Kraft und Vertrauen an ihr Werk gehe. Die Poesie soll ihr dazu ein Wegweiser sein, und wohl dem, den sie mit Gottfried Keller zu jener beglückenden Harmonie, zu jenem friedevollen Anschauen der Welt emporführt, wo der Mensch sagen kann:

„Der letzte leise Schmerz und Spott
Verschwindet aus des Herzens Grund;
Mir ist, als tät der alte Gott
Mir endlich seinen Namen kund.“

Ich bin mir der Grösse einer solchen Aufgabe für den Lehrer wohl bewusst, das Ziel ist fast unerreichbar hoch, und ich bin der letzte, der sich einbildete, es erreicht zu haben; ich gehöre zu denen, die mit Sehnsucht den Weg suchen und sich bewusst sind, ihn manchmal gefunden, öfter noch verfehlt zu haben, aber die nie müde werden, aufs neue zu suchen und zu ringen und den Glauben nicht verlieren.

Der regelmässige Schulbetrieb hat etwas gefährlich Einschläferndes und man muss sehr wachsam sein, dieser Schlafsucht nicht zu verfallen; es ist ein Glück, dass von Zeit zu Zeit ein frischer Wind von aussen kommt, der mit vollen Pausbacken in unsere Schulstuben hereinbläst und manchem eingedröselten Pädagogen in die Haare fährt. Die Ängstlichen und Empfindlichen, die keine Zugluft vertragen, verstopfen sorgsam alle Löcher, wo er herein könnte; die Gesunden aber öffnen dem kecken Gesellen Türen und Fenster, dass er allen Staub hinausfege, und wenn er dabei sich auch den Spass erlaubte, in unseren Schulbüchern und Heften herumzustöbern und ein bischen Unordnung anzurichten. Ich freue mich der Reformbewegung, die von den beiden Kunsterziehungstagen ausgegangen ist und deren Niederschlag sich in der Tagesliteratur zeigt, weil ich der Überzeugung bin, dass für die Schule viel Gutes daraus erwächst. Wir haben nicht nötig, uns in den Schmollwinkel zurückzuziehen und die Beleidigten zu spielen, wenn wir auch das Gefühl haben, hier ist etwas übertrieben worden und unsere Arbeit wird zu wenig gewürdigt. Jede neue Bewegung muss übertreiben, wenn sie etwas erreichen will, und unsere Aufgabe ist es ja gerade, zu prüfen, wie viel von dem Neuen gut und für uns brauchbar ist.

Über Aufgaben und Methoden der experimentellen Psychologie und Didaktik.

Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung des Schweiz. Seminarlehrervereins in Bern, 8. Oktober 1905.

Von Dr. O. Messmer, Seminarlehrer, Rorschach.

Die Art und Weise, wie man Pädagogik und Psychologie an unseren Schulen immer noch lehrt, ist insbesondere durch zwei Merkmale ausgezeichnet: Als Überzeugungsmittel gilt der autoritative Akzent, als Begeisterungsmittel der Enthusiasmus. Der autoritative Akzent gestattet keine Einrede. Eben darum stellt er sich notwendigerweise da ein, wo man z. B. bloss Systemtreue übt, statt vorliegende Tatsachen unvoreingenommen zu prüfen und zu fixieren. Und der Enthusiasmus muss das Gefühl des Mangels an wissenschaftlicher Sicherheit in den jungen Herzen wie durch einen Rausch übertrumpfen. In beiden Fällen trägt weder die Wissenschaft, noch der Schüler einen reellen Gewinn davon. Die Wissenschaft nicht; denn Systemtreue ist der Feind jeder freien und selbsttätigen Forschung. Der Schüler nicht: denn er wird nur getäuscht, und die Folgen des hohlen Enthusiasmus kommen ihm später in der bedauerlichen Tatsache zum Bewusstsein, dass er, trotz eines zeitlich langbemessenen Studiums in seinen Berufsfächern doch eigentlich ein Laie geblieben ist. Den einzigen Gewinn trägt der Lehrer davon: denn, wer „hinzureissen" versteht, dem verschafft die gütige Fama den Ruf eines beliebten Lehrers, um der „schönen Stunden" willen, in denen er die urteilslosen jungen Leute entzückte.

Wo dagegen das Experiment in psychologisch-pädagogischen Fragen herangezogen wird, da ist es mit dem wertlosen Gefühlstaumel zu Ende. Übertriebene Hoffnungen und eitle Selbstüberhebung müssen verschwinden vor der Einsicht in den tatsächlichen Umfang und die Grenzen unserer gesicherten Erkenntnisse. Hinter wissenschaftlich allgemeingültigen Tatsachen tritt die autoritative Tendenz des Lehrers zurück. Aber aller-

dings, was bisher auf experimenteller Basis in einwandfreier Weise festgestellt wurde, das fügt sich noch nicht zu einen glänzenden Gebäude zusammen, das sind vielmehr erst einzelne Bausteine. Aber man muss nur etwas Tatsachensinn besitzen — und der Hunger nach Realitäten ist ist übrigens gerade in der Gegenwart allgemein im Wachsen begriffen — um dieses Wenige entsprechend zu würdigen. Ein einziges wirkliches Ergebnis ist mehr wert, als alle schönen Phrasen zusammengenommen, die wir in der Schule zu hören bekamen. Denn ein solches Ergebnis existiert auf Grund von Tatsachen, die ich willkürlich immer wieder erzeugen und nachprüfen kann. Die Phrase dagegen existiert nicht auf diesem festen Grund, sondern sie muss, von des Gedankens Blässe angekränkelt, ihre Lebensbedingungem dem logischen Gefüge eines Systems erborgen, darin ihr eine imponierende Stelle gesichert ist.

Diese einleitenden Bemerkungen sollen andeuten, was von der experimentellen Psychologie und Didaktik zu erwarten ist und was nicht: nicht entzückende Resultate, deren Eintritt nur die optimistische Hoffnung garantiert; kein Grund zu selbstgefälliger Überhebung, wie sie bei zünftigen Pädagogen häufig ist, die aber den kindlichen Geist um kein Haar besser kennen, als Vater und Mutter, die nicht jahrelang „wissenschaftliche Pädagogik“ studiert haben; kein System, das mit einemmal da ist, von Anfang an fertig und abgeschlossen, und das um dieser Fertigkeit und Abgeschlossenheit willen glänzt und den urteilslosen Blick blendet. Sondern man erwarte bescheidene, sichere Ergebnisse, die nicht imponieren als Glieder eines grossen Systemes, sondern weil man sie nachprüfen und nachkontrollieren kann. Und sie gehören daher ebenso sehr zu unserem sicheren Wissen, wie naturwissenschaftliche Erkenntnisse, die man nicht um neuer, persönlicher Systembildungen willen über den Haufen werfen muss. Ein System in dem Sinne, dass es die pädagogischen Massnahmen in k a u s a l e r Verkettung ausdrückt (wie bei Herbart), ist überhaupt unmöglich. Ein System kann nur ein l o g i s c h e s Gefüge darstellen, und für die Zukunft wird es nichts anderes zu leisten haben, als dies: eine bequeme, übersichtliche E i n t e i l u n g der erreichten Erkenntnisse zu bieten. Diesem Zwecke aber können viele Systeme dienen.

Durch den Hinweis auf die E r g e b n i s s e der experimentellen Psychologie und Didaktik wird die Aufmerksamkeit leicht einseitig beeinflusst. Es muss daher bemerkt werden, dass die Ergebnisse ihrem Werte nach nicht abschätzbar sind, wenn man die Art ihrer Gewinnung nicht kennt. Die Kenntnis der Methoden zur Gewinnung von Ergebnissen verschafft uns zweierlei: Die Einsicht in den Geltungsbereich und in die Notwendigkeit derselben. Das letztere will sagen: Nicht durch logische

Deduktionen kommen wir zur Einsicht in die Allgemeingültigkeit psychologischer und didaktischer Sätze, sondern durch Abstraktion aus mühsam erworbenem Tatsachenmaterial. Und das erstere will sagen: Ein Ergebnis gilt unmittelbar nur soweit, als das Material reicht, das der experimentellen Untersuchung diente. Übertragungen sind daher mit grosser Vorsicht zu machen.

Die experimentellen Methoden sind für die Psychologie und Didaktik dieselben. Sie haben bloss, je nach der Wissenschaft, verschiedenen Aufgaben zu dienen. Diese sollen am Schlusse besprochen werden. Zuerst also wenden wir uns den experimentellen Methoden zu. Ihre Besprechung kann aber in der kurz bemessenen Zeit nur in allgemeinsten Umrissen geschehen. Beispiele werden die allgemeinen Erörterungen veranschaulichen. Ich spreche zuerst über den Wert und die Gefahren der Forschungsmittel der bisherigen, in den Schulen immer noch üblichen Psychologie: Die zufällige Wahrnehmung, die Erinnerung und die Konstruktion, verbunden mit gewissen objektiven Hilfsmitteln, und sodann über die Notwendigkeit und die Vorteile des Experimentes.

Die zufällige innere Wahrnehmung ist, eben um ihrer Zufälligkeit willen, kein brauchbares Forschungsmittel. Wir müssen, um ein inneres Erlebnis zuverlässig studieren zu können, es wiederholt betrachten. Es geht aber nicht wohl an, zu warten, bis der Zufall uns dasselbe Erlebnis wieder in den Weg führt, und sodann geschieht es äusserst selten, dass es sich unter genau denselben Umständen, inneren und äusseren, wiederholt. Mit veränderten Umständen aber bleibt ein Erlebnis nie dasselbe. Das weiss niemand besser, als wer experimentiert; denn im Experiment benutzen wir gerade die Tatsache in ausgibiger Weise: Wir verändern willkürlich innere und äussere Umstände, um zu erfahren, wie sich das Erlebnis infolgedessen ändert. Die zufällige innere Wahrnehmung ist ferner eine Quelle von Selbsttäuschungen. Wenn ich mich selbst beobachte, so bin ich Subjekt und Objekt der Beobachtung im gleichen Augenblick. Dadurch aber verändert sich der psychische Vorgang. Ein Gefühl, auf das ich meine Aufmerksamkeit richte, verändert sich unter diesem Einflusse, indem es z. B. verschwindet. Darauf beruht ja gerade das bekannte, alte Gegenmittel für Affekte. Geht der Zornige zur Selbstbeobactung über, so ändert sich sofort sein Gemütszustand. Ein anderes Beispiel: Ich lasse die Schüler im Kopfe rechnen und gebe die Aufgabe, zu beobachten, wo sie innerlich die Zahlen sehen. Eine Vp. antwortet: „Ich sehe die Zahlen innerlich in der Luft. Dann fällt mir plötzlich ein, ich müsse genau beobachten, wo die Zahlen stehen, und in diesem Augenblick verlege ich sie an die Wand-

tafel.“ Diese Veränderungen sind natürlich Fehlerquellen der Beobachtung, man muss sie ausschalten können. Dies gelingt, wie sich zeigen wird, nur durch das Experiment, dessen Zweck die Vp. nicht zu kennen braucht. Und endlich ist die zufällige innere Wahrnehmung auf solche psychischen Vorgänge beschränkt, die sich der aufmerksamen und willkürlichen Beobachtung überhaupt nicht entziehen. Wir wissen aber, dass es Vorgänge gibt, die von unserem Willen unabhängig sind. Niemand kann z. B. durch Selbstbeobachtung feststellen, ob er einen zusammengesetzten Gegenstand in einem psychischen Akt erfasse, oder ob dazu eine Reihe sukzessiver Akte nötig sei. Das letztere lässt sich aber experimentell einwandfrei nachweisen. Wenn man z. B. ein zu lesendes Wort dem Auge wieder entzieht, bevor sämtliche Bewusstseinsakte abgelaufen sind, so fasst die Vp. nur einzelne Fragmente auf, vom Wort Kaiser z. B.: K, s, r.

Ein zweites Forschungsmittel der „empirischen Psychologie“ ist die Erinnerung an frühere Erlebnisse. Auch diese Methode leidet an bedenklichen Mängeln. Je weiter zurück die Erinnerung greift, desto grösseren Veränderungen ist das Erinnerungsbild unterworfen. Wie sehr dies namentlich für die Gefühle und Gemütsbewegungen zutrifft, ist der gewöhnlichen Erfahrung bekannt genug. Aber es gilt auch für die Vorstellungsgebilde. Sogar einen einzelnen Ton oder eine einzelne Farbe, die ich eben jetzt wahrnehme, vermag das Gedächtnis nicht unverändert aufzubewahren. Nach wenigen Minuten schon hält die Vp. andere, als die gegebenen Qualitäten für die ursprünglichen. Und je zusammengesetzter das psychische Gebilde ist, und je länger die Zeitstrecke, über welche hinweg die Erinnerung zurückgreift, um so mehr fallen jene gesetzmässigen normalen Veränderungen auf. Es ist wiederum Sache des Experimentes, die hieraus entspringenden Fehlerquellen der Beobachtung so viel als möglich auszumerzen.

Ein drittes und wohl das häufigste Mittel einer angeblich erfahrungsgemässen Psychologie ist die reflektierende Konstruktion. Man macht in der Regel überhaupt keine Beobachtungen, sondern beschränkt sich darauf, gewisse vulgäre Begriffe zu definieren, und die Definitionsmerkmale sollen dann der psychische Tatbestand sein. Am auffallendsten vielleicht zeigt sich dieses Vorgehen in der Psychologie des Begriffes. Man definiert, der Begriff sei die Summe der gemeinsamen (oder gar der wesentlichen!) Merkmale eines Dinges oder Vorganges. Also gebe es in unserem Bewusstsein besondere Gebilde, welchen diese Eigenschaften zukommen; man nennt sie etwa „Gemeinbilder“. Keine Analyse aber vermag diese Produkte der logischen Reflexion als wirklich vorhandenen

psychischen Tatbestand zu entdecken. Ein anderes Beispiel: Das Gedächtnis bedeutet schon im vulgären Sprachgebrauch die Fähigkeit der Seele, gewisse Erlebnisse unverändert aufzubewahren. Und diese Ansicht wird von der traditionellen Psychologie, als Definition verwertet, und dies soll dann der psychische Tatbestand sein. Und doch lässt sich, wie vorhin erwähnt wurde, zeigen, dass es eine unveränderte Reproduktion früherer Erlebnisse gar nicht gibt. Die konstruierende Tendenz der Psychologie hat vielfach grossen Schaden gestiftet. Konstruieren kann natürlich jedermann. Nichts ist leichter als das. Und warum sollte man diese Fähigkeit nicht benutzen, wenn sich dadurch der Ruf eines bedeutenden Psychologen erwerben lässt? So erklärt sich die Tatsache, dass auch gerade da so schrecklich viel „psychologisiert" werden kann, wo man nichts weniger, als anstrengendes Studium und tief angelegtes Wissen voraussetzt. Und auch der Mangel an Achtung vor einer solchen Wissenschaft erklärt sich hieraus. Ich bin früher fast immer nur mit bedauernder Verwunderung belächelt worden, wenn ich meine Absicht kundtat, Psychologie und Pädagogik studieren zu wollen. Und mit Recht. In unserem pathetischen pädagogischen Zeitalter steckt eine solche Unsumme von innerlich unwahrem Enthusiasmus und hohler Rhetorik, dass man allgemein, sofern man aufrichtig ist, solche „Wissenschaft" nicht respektiert. Und eine nackte Zahl, eine Tabelle von exakt registrierten Versuchsergebnissen können noch nicht zur Geltung kommen, weil nicht von vornherein „Stimmung" daran hängt.[1])

Neben den bisher genannten Mitteln der psychologischen Untersuchung werden nun in der Regel auch gewisse objektive Hilfsmittel empfohlen und verwendet, nämlich: 1. die Beobachtung anderer Menschen, 2. das Studium von Biographien und Selbstbekenntnissen, 3. von Dramen und Romanen usw. Diese Mittel können aber den Zweck ebenfalls nicht erfüllen. Denn das erste Hilfsmittel leidet fast an allen Mängeln auch, wie die zufällige innere Wahrnehmung. Das zweite aber könnte höchstens einigermassen beitragen zur psychologischen Charakteristik einer einzelnen Person. Und das dritte endlich und am häufigsten verwendete lehrt uns nicht Psychologie, sondern setzt ihre Kenntnis voraus, so dass wir mit ihrer Hilfe höchstens die Fähigkeit des Dichters, psychologische Beobach-

[1]) Und wie oft übertrug man den Unterricht in Psychologie, Pädagogik und ihren Spezialgebieten wissenschaftlich ganz oder höchst unzureichend gebildeten Personen, deren ganze Wirkungsweise auf die einleitend erwähnten Mittel (autoritativer Akzent und Enthusiasmus) sich stützt. Wo in einer andern Wissenschaft geht es ähnlich zu? Der Mangel einer achtungebietenden Stellung von Psychologie und Pädagogik begegnet einem auf Schritt und Tritt.

tungen künstlerisch zu verwerten, beurteilen können. Zugleich ergibt sich, welch krassen Verstoss gegen das Prinzip der Anschauung man begeht, wenn man psychische Vorgänge an künstlichen Figuren statt an wirklich lebenden Personen studieren will! Und dieser Verstoss muss um so schlimmer erscheinen, weil er gerade den Psychologen begegnet, die das Prinzip der Anschauung sonst bei jeder Gelegenheit hervorheben. Aber der Fehler dokumentiert auch recht drastisch die Rückständigkeit solcher Psychologie. Wir lächeln heute, wenn wir hören, dass man früher, wenn es sich um gewisse Tatsachen der äusseren Natur handelte, den Plinius und den Aristoteles nachschlug, statt an den Gegenstand selbst heranzutreten. Nicht viel besser aber steht es, wenn man heute immer noch Psychologie an Produkten der Literatur studiert, statt an solchen der natürlichen Schöpfung: dem lebendigen Menschen. [1])

Nach dem Gesagten ergibt sich die Notwendigkeit eines Forschungsmittels, dem die gerügten Fehler nicht oder nur in unbedeutendem Masse anhaften, sehr eindringlich. Und dieses Mittel ist uns in den experimentellen Methoden gegeben. Das Experiment hat folgende Vorzüge:

1. Es gestattet, irgend ein Erlebnis willkürlich zu erzeugen. Wir brauchen daher nicht auf einen glücklichen Zufall zu warten, sondern können jederzeit eine Untersuchung beginnen.

2. Es gestattet die willkürliche Wiederholung eines Erlebnisses unter denselben Umständen. Dies ermöglicht eine ausgibige Anwendung der vergleichenden Methode. Erlebnisse, die unter verschiedenen Umständen entstanden sind, lassen sich nicht vergleichen.

3. Wir können die Versuchsbedingungen willkürlich nach bestimmten Absichten verändern. Dies ermöglicht eine planmässige Arbeit in der Erforschung der Bedingungen einer Erscheinung. Mit zu den Vorzügen

---

[1]) Wie viele auch lernen Psychologie lediglich nach dem Lehrbuch! Im Französisch-Unterricht hat man die richtige Beobachtung gemacht, dass sich mit den Vokabeln, die man aus dem Buche lernt, in erster Linie die Vorstellung des betreffenden Buches und seiner Seiten assoziert, nicht aber die Vorstellung des mit dem Worte bezeichneten Gegenstandes, worauf es doch in erster Linie ankommt. Daher änderte man die Methode. In der Psychologie dagegen begeht man fast allgemein noch dieselbe Unzweckmässigkeit. Für mich waren früher die Wörter: Apperzeption, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Gefühl u. s. w. in erster Linie mit der Vorstellung des Lehrbuches assoziert, und das ist es, was dieses Fach heute noch vielfach so trocken, so papieren erscheinen lässt. Man muss aber den Eindruck beurteilen, den der Schüler von einem solchen Unterricht empfängt, denn für den Lehrer kann der Eindruck deswegen ein anderer sein, weil er sehr häufig den Stoff selber redigiert und daher immer auch etwas mehr von dessen Wert zu halten geneigt ist als der Schüler.

des Experimentes gehört endlich eine Folgeerscheinung, die für die weitere Entwicklung der Wissenschaft von grösster Bedeutung ist: es ermöglicht die gemeinsame Arbeit. Mögen die Psychologen gegenwärtig in einzelnen Prinzipienfragen noch auseinandergehen, die immer besser sich ausbildenden experimentellen Methoden werden durch immer eindeutigere Ergebnisse jene prinzipiellen Gegensätze allmälich verschwinden lassen.

Nun wird aber durch die Anwendung des Experimentes die innere Wahrnehmung nicht ausgeschlossen. Vielmehr ist ihr Verhältnis zum Eperiment folgendes: Das Experiment gestattet, die zufällige innere Wahrnehmung zur planmässigen zu machen. Und zudem wird es ermöglicht, dass die Selbstbeobachtung nicht während des Erlebnisses, sondern erst unmittelbar nachher eintritt. Dadurch wird einerseits verhütet, dass der psychische Vorgang sich verändert, wie es sonst unter dem Einfluss gleichzeitiger Selbstbeobachtung geschehen würde, und anderseits vermeidet man dadurch zu grosse Täuschungen, die bei weit zurückgreifender Erinnerung regelmässig eintreten. Endlich aber besitzen wir in den äusseren Umständen, die durch das Experiment geschaffen werden, häufig eine objektive Kontrolle, wie weit das subjektive Erlebnis vom objektiven Tatbestand abweicht. So vermögen wir die Fehlerhaftigkeit, d. h. also die Qualität irgend einer Leistung zu bestimmen.

Es muss allerdings zugegeben werden, dass der zufälligen inneren Wahrnehmung auch eine gewisse selbständige Bedeutung zukommt; nämlich insofern sie uns zur Aufstellung von Fragen, Problemen, Gesichtspunkten veranlasst. So gewinnt sie die Bedeutung eines Vorbereitungsmittels zu exakten Untersuchungen.

Wir wollen nun die experimentellen Methoden nach Hauptgesichtspunkten durchgehen und an einigen Beispielen kurz erläutern.

Experimentieren kann man natürlich unmittelbar nur an körperlichen Substraten. Die Möglichkeit eines psychologischen Experimentes gründet sich deshalb auf die Tatsache, dass unsere geistigen Vorgänge **irgendwie** zu äusserlich sichtbaren und registrierbaren materiellen Vorgängen in Beziehung stehen. Nun ist es ja schon eine dem vulgären Bewusstsein geläufige Tatsache, dass wir in unseren geistigen Zuständen unmittelbar abhängig sind von physischen Bedingungen der uns umgebenden Welt. Der Anblick eines gefährlichen Tieres kann Schrecken, Furcht u. dgl. in uns erzeugen. Das Glockengeläute versetzt uns etwa in eine heitere Stimmung. Grosse Kälte veranlasst uns, einzuheizen. Ein plötzlicher Donnerschlag lenkt meine Gedanken von ihrer bisherigen

Richtung ab. In allen diesen und ähnlichen Fällen wirkt die physische Umgebung in Form von Reizen verschiedener Art auf unseren Körper ein. Wir ahmen also lediglich die Wirkungsweise der Natur selber nach, wenn wir nun darauf ausgehen, ebenfalls von gewissen Reizen aus das Bewusstsein irgendwie zu beeinflussen. Diese Methoden werden deshalb zutreffend als Reizmethoden bezeichnet. Insofern man dabei bedenkt, dass die Reize selbst nur dazu dienen, „Eindrücke" in der Seele hervorzurufen, und unsere Aufmerksamkeit auf diese, als den Zweck einer psychologischen Untersuchung gerichtet ist, spricht man ebensogut von Eindrucksmethoden. Gegenüber den Experimenten nun, welche die Natur durch die physische Einwirkung der Umgebung auf uns beständig ausführt, besitzen die ihr künstlich nachgeahmten Versuche des Psychologen aber einen grossen Vorzug: Während die Natur in der Regel durch zahlreiche und oft recht verwickelte Reizformen uns beeinflusst, können wir im Versuch möglichst einfache und unverwickelte Verhältnisse herstellen. Und dies allein ermöglicht eine exakte Forschung. Es sollen nun an einem Beispiel die Vorzüge des experimentellen Verfahrens, soweit es unter den Gesichtspunkt der Reizmethode fällt, aufgezeigt werden.

Es wurde vorhin gesagt, als Ausgangspunkt für experimentelle Untersuchungen diene die innere Wahrnehmung. Dies ist aber nicht immer der Fall. Liegen einmal eine Anzahl von Untersuchungen vor, so kann sich ebensogut aus diesen selbst eine Vermutung in Form eines Problems bilden, das nun nähere Prüfung verlangt. Angenommen also, ich mache zufällig einmal die Wahrnehmung, dass mir von allen Vorstellungen, die gegenwärtig in meinem Bewusstsein sind, doch nicht alle gleich klar und deutlich erscheinen. Es fällt mir z. B. gelegentlich erst nachträglich auf, dass ich soeben die Glocke schlagen hörte. Offenbar war im Augenblick des Glockenschlages dieser zwar auch im Bewusstsein; aber die Aufmerksamkeit war anderen, gleichzeitig auch vorhandenen Inhalten zugewendet. Auf Grund einer solchen zufälligen Wahrnehmung kann ich nun dazu kommen, das Problem für einen exakten Versuch zu stellen.

Ich will z. B. Genaueres erfahren über die Anzahl der Eindrücke, die ich in einem Augenblick klar und deutlich besitzen, d. h. apperzipieren kann. (Apperzeption bedeutet hier die Tatsache, dass Bewusstseinsinhalte unter dem Einfluss der Aufmerksamkeit klarer und deutlicher erscheinen. Nach Herbart soll dieser Erfolg durch Assoziation von Vorstellungen zustandekommen, was sich aber direkt widerlegen lässt, vergleiche weiter unten.)

Zu diesem Zwecke wähle ich als Vorstellungsobjekte z. B. einzelne Buchstaben und verteile sie so auf ein Gesichtsfeld (Wandtafel etwa), dass sie alle noch auf den Bezirk der macula lutea fallen, d. h. physiologisch gleich begünstigt sind. Indem ich dann — zur blossen Demonstration genügt ein steifer Karton — die Gesichtsbilder, die der Vp. vorerst verdeckt sind, für einen „Augenblick" sichtbar mache, z. B. durch rasches Abheben und wieder Verdecken des Kartons, bin ich imstande, alle vorhin erwähnten Vorzüge des Experimentes mir dienstbar zu machen. Ich kann nämlich:

1. Dieses Erlebnis willkürlich erzeugen und brauche nicht die Gunst des Augenblickes abzuwarten.

2. Ich kann dasselbe Erlebnis unter denselbeu Umständen wiederholen und die verschiedenen Erlebnisse miteinander vergleichen. Dann findet man z. B., dass die Vp. in der Regel nur drei bis vier Buchstaben, im Maximum aber 6 apperzipieren kann, dass sie ferner ein deutliches Bewusstsein von noch anderen, auch anwesenden Vorstellungen besitzt, ohne sie allerdings reproduzieren zu können. Dagegen die Anzahl dieser bloss „perzipierten" Vorstellungen vermag sie noch etwa anzugeben. Dies stellt nun im Experiment genau den Fall dar, wie mit dem vorhin erwähnten Glockenschlag, dessen blosse Anwesenheit wir nachträglich noch konstatieren können. Zugleich ergibt der Versuch, dass die bloss perzipierten Vorstellungen nicht deswegen weniger klar und deutlich sind, weil sich nicht ähnliche Vorstellungen mit ihnen verbinden (Apperzeptionsbegriff Herbarts), sondern weil ihnen die Aufmerksamkeit nicht zugewendet ist. Verschmelzungen ähnlicher Elemente mit Reizelementen kommen vielmehr auch im Perzeptionsfeld vor, ohne dass dies deren Apperzeption zur Folge hat.

3. Wir können die Versuchsbedingungen willkürlich nach bestimmten Absichten verändern. Wählen wir z. B. sinnvolle Wörter statt Buchstaben, so findet man, dass die Anzahl solcher zusammengesetzteren Vorstellungen, die noch apperzipiert werden können, geringer ist, dass aber die Zahl der Buchstabenelemente grösser ist, als vorhin usw. Die Variation der Umstände gestattet aber, noch eine ganze Reihe wertvoller Versuche auszuführen.

Nirgends in diesen Versuchen aber wird die innere Wahrnehmung ausgeschlossen, sondern überall wird sie benutzt; denn die Versuchsperson hat nicht nur unmittelbar nach der Lesung anzugeben, was sie apperzipiert hat; wir befragen sie z. B. auch über gewisse charakteristische Gefühlszustände. Nur ist hiebei die Selbstbeobachtung von Fehlerquellen so viel als möglich befreit. Denn die Vp. arbeitet unwissentlich, d. h.

sie kennt den Versuchszweck nicht; sie kann also ihr Erlebnis nicht in dem Augenblick beobachten, wo es abläuft, sondern wird erst unmittelbar nach den Versuchen dazu angehalten.

Selten arbeitet man mit den Reizmethoden für sich allein. In der Regel treten sie in irgend einer Form verbunden mit der zweiten nun zu besprechenden Gruppe von Methoden auf, den Reaktionsmethoden. Unter Reaktion wollen wir irgend eine sichtbare periphere Bewegung am Körper verstehen. Insofern nun bei dem eben geschilderten Versuchsverfahren die Vp. ausspricht oder aufschreibt, was sie eben erlebt hat, ist dieses Schlussglied auch als Reaktion zu bezeichnen. Wenn man bedenkt, dass wir die äusserlich sichtbaren körperlichen Beweguugen, die wir an anderen Personen wahrnehmen, unmittelbar als den Ausdruck irgend welcher inneren, psychischen Zustände auffassen, lässt sich auch die Bezeichnung Ausdrucksmethoden für dieselbe Gruppe verwenden. Die körperliche Reaktion kann nun in zwei verschiedenen Formen auftreten: als willkürliche und als unwillkürliche. Zuerst Beispiele für Methoden, die es mit der willkürlichen Reaktion zu tun haben. Die willkürliche Reaktion nennt man auch die äussere Willenshandlung. Eine solche kann z. B. in einer Sprechbewegung oder irgend einer Handbewegung bestehen. Lässt man verschiedene Vp. denselben Text in schnellstem Tempo lesen, so sind, gleiche Übung vorausgesetzt, Schwankungen in der Schnelligkeit der aufeinanderfolgenden Sprechreaktionen bei jeder einzelnen Vp. als geistige Schwankungen zu deuten (die nach dem Prinzip, wonach jedem geistigen Vorgang ein physischer Gehirnvorgang entspricht, natürlich vom physiologischen Standpunkt aus gleichzeitig auch als physische Schwankungen aufgefasst werden können). Sie können etwa, je nach Umständen, auf später noch zu erwähnende periodische Schwankungen der Aufmerksamkeit oder auf Einübungs- und Ermüdungseinflüsse hinweisen. Aber die Reaktionen lassen nicht nur eine Verwertung in dieser quantitativen Hinsicht zu, sondern man kann sie auch qualitativ betrachten. Dies ist von praktischen Graphologen hinsichtlich der Schreibreaktionen schon längst geschehen. Aber es sind auch schon experimentelle Anfänge zu einer qualitativen Analyse von Schreibreaktionen gemacht worden. Das Experiment gestattet gerade eine Analyse jener Eigenschaften des Schreibens, die dem Graphologen mehr oder weniger entgehen: des Druckes und der Schreibgeschwindigkeit. Druckverteilung und Form des Geschriebenen machen die qualitative Seite der Schreibreaktion aus. Nach Analogie der bisher gegebenen Beispiele der psychologischen Verwertung von äusseren Reaktionen wird man sich leicht vorstellen können, welche mannigfaltigen

und wertvollen Versuche sich in dieser Richtung anstellen und psychologisch verwerten lassen. Die Aufmerksamkeit wird damit auf Symptome des psychischen Lebens gelenkt, die man bisher kaum der Beobachtung wert hielt. Nicht immer aber ist die willkürliche Reaktion selbst Gegenstand der psychologischen Deutung. Häufig benutzt man sie bloss als bequemen und leicht fixierbaren Abschluss irgend eines psychischen Vorganges, dessen Zeitdauer man bestimmen will. In diesem Sinne wird der Ausdruck „Reaktionsmethode" von den Psychologen in der Regel verwendet. Es soll daher von solchen Versuchen erst da die Rede sein, wo es sich um die Methoden der Zeitmessung handelt.

Neben den willkürlichen Reaktionen gibt es auch unwillkürliche Dies sind in der Regel die körperlichen Symptome der Gefühls- und Gemütslage des Menschen. Änderungen in der Gefühlslage des Menschen äussern sich peripher am Körper, namentlich in Veränderungen der Atmungs- und Herztätigkeit. Man sucht daher die Veränderungen durch Registrierapparate so zu fixieren, dass sie sich bequem studieren lassen. Es ist interessant, dass entgegengesetzten Gefühlslagen auch entgegengesetzte Veränderungen der körperlichen Ausdruckssymptome entsprechen. So deutet z. B. im allgemeinen verlangsamter und verstärkter Puls auf Lust, beschleunigter und geschwächter Puls auf Unlust hin. Die Atmung dagegen erscheint bei Lust beschleunigt und geschwächt, bei Unlust verlangsamt und geschwächt. Die Gemütsbewegungen oder Affekte verraten sich äusserlich in Veränderungen derselben Organe, und dazu treten noch mimische und pantomimische Symptome (z. B. bei Zorn, Lachen, Weinen). Nun muss man, ehe man körperliche Ausdruckssymptome registrieren kann, natürlich zuerst die gewünschten Gefühls- oder Gemütsbewegungen erzeugen. Und zu diesem Zweck verbindet man mit der Ausdrucks- die Eindrucksmethode. Schon der blosse Anblick eines hellen Gelb und eines dunkeln Blau vermag leichte Änderungen der Gefühlslage hervorzurufen, die von körperlichen Reaktionen gefolgt und begleitet sind. Niemand wird bezweifeln können, dass schon die blosse Demonstration der Methoden experimenteller Gefühlsanalyse für den Seminaristen viel wertvoller ist, als die übliche Lehre von den Gefühlen, die sich im wesentlichen darauf beschränken muss, eine blosse Einteilung von Gefühlen zu geben. Das Experiment weist einmal nachdrücklich und anschaulich auf äussere Bedingungen hin, die den Gefühlscharakter mitbestimmen, und sodann lenkt es den Blick unwillkürlich auf die physiologischen Grundlagen der Gefühle hin. Denn die peripheren körperlichen Veränderungen sind durch zentrale Erregungen herbeigeführt worden, weisen also unmittelbar auf zentrale physiologische Substrate der Gefühle

hin. Diese Einsicht ist nicht zu unterschätzen, wenn man bedenkt, wie leicht man durch die übliche Schulpsychologie zu der Meinung kommen kann, Gefühle seien ein irgend Etwas ohne reale Basis, seien gewissermassen etwas aus der Luft Gegriffenes.

Die dritte Gruppe von Methoden sind solche, die der psychischen Zeitmessung dienen. Die Kenntnis der Zeitdauer eines psychischen Vorganges oder einer psychischen Leistung kann ganz verschiedene Bedeutung haben. Es soll auf einige besondere, wichtige Zwecke der Zeitmessung hingewiesen werden. Am nächsten liegt natürlich, die Zeitdauer als Mittel für die Kenntnis der Geschwindigkeit eines Vorganges oder einer zusammengesetzten Leistung aufzufassen. Und dies ist wieder von besonderem Werte namentlich da, wo es gelingt, individuelle Verschiedenheiten in dieser Hinsicht nachzuweisen. Es ist eine schon der gewöhnlichen Erfahrung geläufige Ansicht, dass es geistig langsame und rasche Typen gibt. Aber dieses Urteil bezieht sich auf geistige Leistungen von sehr zusammengesetzter Art, z. B. auf die Fähigkeit, einen Entschluss zu fassen oder auf das abstrakte Denken oder auf die einfacheren Vorgänge des Auswendiglernens. Man wird daher, um überhaupt ein Gesamtbild des individuellen Tempos einer Vp. zu bekommen, Zeitmessungen an den verschiedensten Leistungsarten ausführen müssen. So hat z. B. Kraepelin gefunden, dass man durch blosses fortlaufendes Addieren einstelliger Zahlen feststellen kann, dass verschiedene Versuchspersonen das qualitative Maximum der Leistung verschieden rasch erreichen (z. B. in der zweiten, dritten, vierten usw. Viertelstunde). Das soll nur als ein Beispiel einer experimentellen Inangriffnahme des genannten Problems gelten. Auch beim wiederholten Heben von Gewichten, beim Memorieren ganzer Reihen sinnloser Silben usw. beobachtet man, dass verschiedene Personen eine verschiedene Geschwindigkeit des Tempos als persönlich günstigste Arbeitsbedingungen empfinden. Man wird sagen, das sei ohnehin schon bekannt. Gewiss, aber das Experiment ermöglicht eine zahlenmässige Vergleichung verschiedener Leistungen, die Feststellung von Maxima und Minima und eröffnet den Ausblick zu weiteren Problemen, die sich sonst nie eingestellt haben würden. Die gänzliche Unfruchtbarkeit der „empirischen Psychologie“ in dieser letzteren Hinsicht lässt diese Tatsache noch als besonders wertvoll erscheinen. Weiter dient die Zeitmessung als Mittel, um gewisse Vorgänge von vorneherein in bestimmte Kategorien einzuordnen, also zur Unterscheidung. So vollzieht sich eine sog. simultane Assoziaion, wie sie eben stattfindet, wenn beim Lesen ein falsches Erinnerungsbild, das sich mit dem gesehenen Werte assoziiert, eine „Verlesung“ hervorruft, in bedeutend kürzerer Zeit

als eine sukzessive Assoziation oder Erinnerung, und diese wiederum beansprucht weniger Zeit, als ein komplizierter Denkakt (Urteil). Die Zeitmessung gestattet ferner auch verschiedene äussere Willenshandlungen zu unterscheiden. Lässt man eine Vp. auf irgend einen Gesichtsreiz mit einer Handbewegung reagieren, so kann man die Zeit zwischen dem Erscheinen des Reizes und der Auslösung der Bewegung messen. Die Reaktionszeit kann nun aber ganz verschieden ausfallen je nach der Richtung, in welcher die Aufmerksamkeit bei dem Vorgang sich betätigt. Zur Demonstration in der Klasse (ohne Apparate) lassen sich die verschiedenen Reaktionsweisen so ausführen. Die Abteilung rechts bekommt den Auftrag, die Aufmerksamkeit auf den verabredeten Reiz zu richten. Als solchen verwende ich z. B. irgend eine von verschiedenfarbigen Kreiden. Die Abteilung links dagegen soll ihre Aufmerksamkeit auf die auszuführende Bewegung richten. Als solche verabrede ich für beide Abteilungen einen Schlag mit der geballten Faust aus gleicher Höhe auf den Tisch, wobei der Ellenbogen sich auf die Tischplatte stützt. Beide Abteilungen sollen so schnell als möglich reagieren. Nun beobachtet man schon bei einem solchen rohen Demonstrationsversuch, dass die erste Abteilung im allgemeinen erst n a c h der zweiten reagiert. Die erste Reaktionsform, wobei also die Aufmerksamkeit auf den sinnlichen Reiz gerichtet ist, wird die sensorielle, die zweite, bei welcher sich die Aufmerksamkeit auf die auszuführende Muskel tätigkeit richtet, die muskuläre Reaktion genannt. Die sensorielle Reaktion dauert nach exakten Messungen durchschnittlich 120—290 σ ($1\ \sigma = \frac{1}{1000}$ Sekunde), die muskuläre dagegen 120—190 σ. Wenn man aus einer grossen Anzahl von Reaktionszeiten das arithmetische Mittel berechnet und dann wieder das arithmetische Mittel aus allen Zeitbeträgen, um welche die einzelnen Reaktionen unter und über jenem Mittel liegen, so bekommt man eine Zahl für die mittlere Schwenkung (mittlere Variation). Sie beträgt für sensorielle Reaktionen 20, für muskuläre 10 σ. Diese Durchschnittszeiten sind wertvolle Symptome der verschiedenen Reaktionsformen. Von hier aus ergibt sich nun leicht eine weitere Bedeutung, die der Zeitmessung zukommen kann, indem sie nämlich ein Mittel ist, das auf die K o m p l i z i e r t h e i t eines Vorganges hinweist. Je einfacher ein Vorgang ist, um so weniger Zeit beansprucht er für seinen Verlauf, und je komplizierter er ist, desto längere Zeiten sind dazu nötig. Es ist also der Vorgang einer sensoriellen Reaktion komplizierter, als der einer muskulären Reaktion. Was ist aber mit einer solchen Erkenntnis gewonnen? Sehr viel; denn sie bildet ein zwingendes Motiv, nun genauer die Be-

schaffenheit des bezüglichen Vorganges zu untersuchen. Man will feststellen, welche Bestandteile sich derart zu einer Synthese zusammenfügen, dass sie den charakteristischen Vorgang von bestimmter Zusammensetzung ausmachen, wie er oft schon dem vulgären Bewusstsein auffällt. Nichts ist aber wertvoller, als wenn eine Wissenschaft durch ihre Methoden die Motive zu weiterer Forschung zu liefern vermag. Die Analyse des Vorganges einer sensoriellen Reaktion ergibt nun folgende psychische Bestandteile: Die Perzeption des Reizes (d. h. seinen Eintritt ins Bewusstsein, aber noch nicht ins engere Feld der Aufmerksamkeit), die Apperzeption und die Entwicklung des Willensimpulses. Natürlich entsprechen diesen Vorgängen vom physiologischen Standpunkt aus auch physische Gehirnprozesse. Man müsste also, um keine Abstraktion zu machen, von psychophysischen Vorgängen sprechen. Nun macht die Vp. bei der muskulären Reaktion die Beobachtung, dass sie den Reiz zur gegebenen Zeit nicht apperzipiert, sondern erst nach der ausgeführten Reaktion. Die Zeitverkürzung bei der muskulären Reaktion rührt also vom Ausfall eines psychischen Zwischengliedes, der Apperzeption, her. Man nennt diese Reaktionsform daher zweckmässig auch die verkürzte gegenüber der sensoriellen als einer vollständigen Reaktion. Diese ist also der etwas kompliziertere Vorgang als jene. Die Tatsache, dass aus der Zunahme der Zeit auf grössere Kompliziertheit geschlossen werden darf, kann gerade bei Reaktionsversuchen der genannten Art noch weiter verwertet werden. Gibt man nämlich der Versuchsperson die Weisung, nach dem Erscheinen irgend eines Reizes zwischen mehreren Bewegungen zu wählen, oder irgend eine Aufgabe vor der reagierenden Bewegung zu lösen (z. B. eine Assoziation zu bilden), so nimmt die Zeitdauer mit der Kompliziertheit des Vorganges zu. Die Zeitmessung besitzt aber diese wertvolle Bedeutung nicht nur, wenn es sich um relativ kurze Zeiträume handelt, sondern auch dann, wenn die in Betracht fallenden Zeiten grössere Zeiträume sind, z. B. Jahre. Nun gibt es allerdings nicht einzelne Vorgänge von solcher Dauer. Aber an einzelnen Vorgängen können Modifikationen auftreten, die längere Zeiträume beanspruchen; man denke an die Übung. Jede Übung führt zu einem gewissen Grad von Fertigkeit. Man beobachtet aber, dass das Maximum dieser Fertigkeit bei verschiedenen Vorgängen sich auffallend verschieden rasch einstellt. So ist z. B. das Maximum der Fertigkeit im Lesen, Schreiben oder Rechnen viel rascher erreicht, als z. B. im abstraktesten Denken. Dieses stellt sich in der Regel erst beim Erwachsenen ein. Das abstrakteste Denken ist also einer der kompliziertesten Prozesse, dessen exakte Analyse noch zu unternehmen ist. Jeden-

falls kann es sich in einer Unterrichtsmethode, welche einen „Abstraktionsprozess" als wesentlichen Bestandteil mit enthält (Zillers formale Stufen), im besten Falle um Abstraktion innerhalb des Grades einer einmal erreichten Abstraktionsfähigkeit handeln. Eine weitere Bedeutung der Zeitmessung liegt darin, dass sie ermöglicht, charakteristische Verlaufsstadien eines Vorganges oder einer Leistung festzustellen. Wenn man in stiller Nacht die Taschenuhr in solcher Entfernung vom Ohr hält, dass ihre Schläge nahe der Grenze der Hörbarkeit stehen, so beobachtet man, wie nach relativ kurzen Zeiträumen die Schläge zu verschwinden scheinen, um jeweilen wieder aufzutauchen. Es sind dies normale Schwankungen in der Spannung der Aufmerksamkeit, die sich in Zeiten von 3—6" ablösen. Bei stärkeren Reizen erfolgen die Schwankungen in Zeitabständen von 18—24". Und diese Schwankungen treten bei verschiedenen Leistungen als modifizierender Faktor auf. Wenn man einstellige Zahlen fortlaufend addiert (so schnell als möglich) und von zehn zu zehn Sekunden die Anzahl der ausgeführten Additionen berechnet, so erhält man ebenfalls merkwürdige Oszillationen. Trägt man je zehn Sekunden als gleiche Raumstrecken auf einer Abszisse, die Anzahl der Additionen für je zehn Sekunden dagegen als Ordinaten ab, um deren Spitzen miteinander zu verbinden, so gewinnen die Schwankungen graphisch-anschauliche Gestalt. Wählt man dieselbe graphische Darstellung für Viertelstunden, so erhält man als Kurve eine allmählich an- und wieder absteigende Linie. Jene verrät das Übungs-, diese das Ermüdungsstadium. Und endlich sei noch erwähnt, wie die Zeitmessung dazu dienen kann, einen Rückschluss auf die Qualität der Vorstellungsinhalte zu erlauben. Wir wissen, dass verschiedene Personen, wenn sie z. B. auswendig ein Gedicht hersagen, die Wörter desselben innerlich sehen oder hören oder noch anders vorstellen können (als Bewegungsempfindungen oder abwechselnd in mehreren Formen). Die Zeitmessung kann nun ein wichtiges Hilfsmittel sein, um, in Verbindung mit anderen Kennzeichen, den Vorstellungstypus zu bestimmen. Ich nehme z. B. an, eine visuell veranlagte Vp. werde irgend ein Wort in der Erinnerung rascher rückwärts buchstabieren können, weil sie es innerlich sieht, als eine akustisch veranlagte Person, weil diese an die Lautbilder gebunden ist, die ihr so in einer ungewohnten Folge gegenübertreten. Wähle ich nun zehnbuchstabige Wörter (längere Wörter fallen leicht aus dem Umfang der Aufmerksamkeit heraus) und lasse solche zuerst, auf Papier sichtbar, rückwärts buchstabieren, um die Zeit für das sinnliche Buchstabieren zu bestimmen, so fällt dann im Vergleich dazu die Zeit des Buchstabierens am Erinnerungsbild desselben Wortes länger aus. Dividiere ich diese

grössere Zeit durch jene kleinere, so erhalte ich einen Quotienten, der um so kleiner ist, je mehr die Vp. visuell veranlagt ist, und um so grösser, je weniger sie es ist. Die Zeilen kann man, wenn auch für kleine Zahlen ungenau, an einer Taschenuhr ablesen lassen. Je drei Schüler haben diese Versuche unter sich ausgeführt: einer buchstabiert, einer beobachtet die Zeit und einer die Fehler. Auffallend ist von vornherein ein ganz bedeutender Abstand in der Grösse der extremsten Quotienten; sie verhalten sich wie 1,15 : 7,50. Dazwischen existieren alle möglichen Übergänge. Bei dreissig Schülern derselben Klasse bilden sie die Reihe:

1,15	1,47	1,50	1,73	1,79	1,79	1,88	1,93	1,96
2,00	2,00	2,00	2,09	2,23	2,28	2,39	2,57	2,71
2,77	2,84	2,90	2,93	2,96	3,10	3,30	3,94	4,44
4,93	5,00	7,50						

Das sind Durchschnittszahlen aus je zehn Wörtern, die je einmal als sinnliche und einmal als erinnerte Bilder buchstabiert wurden. An eben so vielen Wörtern wurde vorher ein gewisses Einübungsstadium überwunden.

Hiemit sind die experimentellen Methoden nach Hauptgesichtspunkten erörtert. Die Ergebnisse, zu denen man auf dieser Basis in der Psychologie gekommen ist, sind schon sehr zahlreich. Am besten und umfassendsten sind sie dargestellt in der „Physiologischen Psychologie“ von Wundt. Dieses Werk ist in seiner neuen, fünften Auflage auf drei stattliche Bände angewachsen von zusammen über zweitausend Seiten. Rechnet man auch die ausführlichen Erörterungen physiologischen, kritisch-historischen und experimentell-technischen Inhaltes ab, so bleibt immer noch ein ganz respektabler Rest übrig. Angesichts dieser Tatsache wäre es kaum zu begreifen, wie man der experimentellen Psychologie gegenüber immer noch einen „abwartenden“ Standpunkt einnehmen kann, wenn sich dieses Abwarten nicht aus dem Umstande erklärte, dass man erst in die experimentelle Praxis wirklich eingeführt sein muss, ehe man ihrem Betrieb aus Überzeugung zustimmen kann. Wie aber dieses Ziel anzubahnen sei, darüber dann am Schlusse noch ein kurzes Wort.

Vorerst soll noch ein Nebenerfolg der experimentellen Praxis hervorgehoben werden, der für den praktischen Lehrer fast ebenso hoch einzuschätzen ist, wie die Kenntnis bestimmter Ergebnisse. Dieser Nebenerfolg besteht in dem Zwang zu wirklicher Beobachtung seiner selbst und anderer. Die „empirische Psychologie“ an unseren Schulen hat diesen Erfolg nie zu verzeichnen gehabt. Die Analyse von Gestalten der künstlerischen Phantasie, die man aus allen möglichen literarischen Produkten nimmt, ist keine Analyse des wirklichen Lebens; und sie

riecht daher auch stets unsäglich nach papierener Trockenheit. Was rechtfertigt überhaupt einen solchen Unterricht? Einzig die Forderung des Lehrplanes, es müsse Unterricht in Psychologie erteilt werden. Der Erfolg, wie er sich tatsächlich konstatieren lässt, ist bei den Zöglingen folgender. Da auf diesen Unterricht, wie auf den in der Pädagogik, eine ganz bedeutende Stundenzahl fällt, so erweckt dies in den jungen Leuten schon von vornherein den Eindruck, als ob dem hier vermittelten Wissen eine selten grosse Bedeutung zukomme. Dies verstärkt jenes falsche Selbstbewusstsein, das den Lehrer häufig recht unvorteilhaft kennzeichnet. Da aber die Willkür der Konstruktion, mit der dabei vorgegangen wird, ein leicht zu handhabendes wissenschaftliches (!) Rüstzeug ist, so trägt diese Einsicht anderseits doch wieder bei zur Geringschätzung dieser Wissensgebiete. So sind es denn tatsächlich gemischte Gefühle, die aus einem solchen Betrieb entstehen. Innerlich fehlt die Achtung vor dieser unwahren Produktion, äusserlich aber sucht man sich gegenseitig in Konferenzen mächtig rhetorisierend zu imponieren. An unserer Lehranstalt erscheinen zu den Frühjahrsprüfungen jeweilen auch auswärtige Kandidaten. Es hat meine Überzeugung von der gänzlichen Unfruchtbarkeit und Wertlosigkeit (um nicht Schlimmeres zu sagen!) der üblichen Schulpsychologie nur verstärkt, wenn ich wahrgenommen habe, wie das Thema: „Woran erkennt man die Individualität?“ von ihnen behandelt wurde. Es waren rein stilistisch-rhetorische Leistungen, denen man ganz deutlich die Qual der Arbeit anmerkte, die sich da einstellt, wo reelle Kenntnisse fehlen. Da hiess es ungefähr: Wie oft hat der Lehrer Gelegenheit, die Kinder beim Spielen zu beobachten! Da sieht er, wie das eine Kind rücksichtslos und das andere zart und schonend verfährt; das eine ist schlau und verwegen, das andere unklug und ängstlich usw.[1]) In diesem Stile geht es fort. Es wird damit ja nichts Falsches gesagt. Aber was gesagt wird, das sind doch bloss Gemeinplätze, gerade so viel wert, wie wenn man bei Sonnenschein das gute Wetter konstatiert. So viel Zeit wird an den Seminarien an die berufliche Bildung des Lehrers gewendet, und so gering sind gerade die Kenntnisse dieser Art! Jeder Laie kann dasselbe sagen und beobachten. Wer seinen Bildungsgang selbst auch durch das Seminar genommen hat, der muss nachher konstatieren, dass er in den zahlreichen Stunden, die der Psychologie und Pädagogik zugemessen werden, um Wertvolleres betrogen worden ist. Die Anklage ist hart; aber sie ist am Platze, wo Zeitaufwand und geistiger Gewinn in einem so argen Missverhältnis stehen. Es sei daher nochmals ausdrücklich hervorgehoben, dass ein nicht unbedeutender

[1]) Am Schlusse ist ein solcher Aufsatz in extenso beigegeben.

Nebenerfolg der experimentellen Methoden gerade darin liegt, dass sie zu tieferen und wirklichen Beobachtungen geradezu zwingen, was um so wichtiger ist, als der Lehrer an einem wechselnden Schülerbestand die Beobachtungen immer wieder erneuen muss.

Es ist anfänglich gesagt worden, die experimentellen Methoden seien für Psychologie und Didaktik dieselben, sie hätten nur verschiedenen Aufgaben zu dienen. Die Verschiedenheit der Aufgaben sei noch kurz gekennzeichnet. Wer vom didaktischen Standpunkt aus, d. h. in der Absicht, praktische Winke zu empfangen, eine Darstellung experimenteller Psychologie durchgeht, wird sehr enttäuscht sein. In dieser Hinsicht bieten z. B. die drei Bände von Wundts Psychologie sozusagen nichts. Denn die Psychologie als solche verfolgt eben ganz andere Zwecke. Sie will die psychischen Vorgänge einfach kennen lernen. Ihr Hauptmittel ist also die Analyse. Von diesem Standpunkt aus gehört alles in ihren Interessenkreis, was überhaupt in der Seele vorgeht, und nicht nur, sofern es zugleich pädagogische Bedeutung hat. Die Psychologie interessiert sich daher um Halluzinationen, Illusionen, um das Vergessen usw. ebenso sehr, wie etwa um die Bildung von Vorstellungen, die den äusseren Gegenständen genau entsprechen, oder wie um die Vorgänge des Behellens. Den Psychologen interessiert der Verlauf eines Vorganges schlechthin: der Verlauf einer Willenshandlung, eines Urteilsvorganges, eines Affektes usw. Dagegen vom didaktischen Standpunkt aus interessieren wir uns in erster Linie um die Ergebnisse irgend eines Vorganges. Diese sollen richtig sein. Deshalb haben jetzt Halluzinationen, Illusionen und andere Täuschungen nicht mehr denselben positiven Wert, wie für den Psychologen. Nicht der Verlauf eines Denkvorganges interessiert vom didaktischen Standpunkt aus, sondern die Richtung dieses Verlaufes, das Ergebnis desselben, das ein richtiges Urteil sein soll. Und sodann interessieren wir uns in der Didaktik insbesondere noch um die psychischen Vorgänge, insofern sie die Eigenschaft besitzen, am raschesten und leichtesten, d. h. mit grösster Ökonomie der geistigen Energie zum Ziele zu führen. Man denke etwa an den vorhin erwähnten Versuch zur Feststellung des Vorstellungstypus. Wir werden einen einseitig akustischen Typus, dem eine visuelle Leistung nicht gelingt, das Ergebnis eben auf die Weise erreichen lassen, die ihn am leichtesten und raschesten zum Ziele führt, also mittels akustischer Erinnerungen. Wenn es also einem solchen Typus nicht gelingt, die Orthographie etwa des Wortes „Shakespeare" sich zu merken, so lassen wir ihn jeden einzelnen Buchstaben in das entsprechende Lautbild übersetzen, und dann behält er eben das Klangbild des Wortes, entsprechend seiner besonderen Anlage. Ich darf hier

darauf hinweisen, dass ich in meinen „Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden"[1]) solche und ähnliche didaktische Winke gegeben habe. Dort sind nebst anderen Prinzipienfragen auch die Verschiedenheit des Gesichtspunktes von Psychologie und Didaktik, sowie die angeführten didaktischen Normen eingehend erörtert.

Zum Schlusse sei noch darauf hingewiesen, was denn eigentlich angesichts der erfreulichen Entwicklungsfähigkeit der Psychologie und Pädagogik zu tun geboten erscheint. Nichts anderes als dies: die Errichtung von psychologisch-pädagogischen Lehrstühlen und Laboratorien an unseren Hochschulen. Und zwar Haupt-Lehrstühle für diese Wissenschaften. Die Forderung ist nicht neu. Sie ist auch sehr oft schon von Vertretern der Zillerschen Schule erhoben worden. Dies ist an sich gewiss ein Verdienst. Wenn aber dabei der Nebengedanke mitlief, dass auf solchen Lehrstühlen in erster Linie Zillers Pädagogik sollte doziert werden, dann musste die Forderung wahrlich an Eindrucksfähigkeit verlieren. Denn man prüfe ganz objektiv: Zillers Pädagogik ist ein fertiges, abgeschlossenes System. Was bliebe da der Hochschule noch anderes übrig, als Propaganda für ein System zu machen? Nicht die Wissenschaft gewänne dadurch; denn die genannte Pädagogik kennt keine Forschungsmethoden, die eine gemeinsame Arbeit und Weiterentwicklung gestatten. Der Verein, der den sehr unzeitgemässen Titel „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" trägt, dient tatsächlich nicht der wissenschaftlichen Forschung, sondern dem bereits fixierten System. Sein einziges Forschungsmittel ist die Spekulation. Reine Spekulation aber ist ein reiterloser Gaul, der durchbrennt, wohin er will. Sondern die geistige Kraft, die im spekulativen Denken aufgewendet wird, muss sich verbünden mit dem festen Boden der Tatsache. Diese dirigieren das logische Denken, wenn Wissenschaft zustandekommen soll. Die experimentellen Methoden aber haben durch den wirklichen Erfolg den Nachweis erbracht, dass sie in hohem Masse geeignet sind, die in Rede stehenden Wissenschaften, wenn ihnen an unseren Hochschulen eine selbständige, andern Wissenschaften koordinierte Stellung eingeräumt wird, einer Periode gedeihlicher Entwicklung entgegenzuführen.

[1]) Bei B. G. Teubner, Leipzig 1905.

* * *

Anhang. Als ausführliches Beispiel für die Art der Kenntnisse, die das Thema: woran erkennt man die Individualität? zu Tage förderte, mag der nachstehende, unverändert wiedergegebene Aufsatz dienen, der eine der fleissigsten Leistungen dieser Art darstellt.

„Ein wichtiger Grundsatz der Erziehung lautet: „Erziehe individuell." Diesem Grundsatz kann also nur entsprochen werden, wenn der Erzieher die Individualität des Zöglings kennt. Die Individualität zeigt sich aber auch in sehr verschiedenen Punkten.

Es kommen bei Beginn eines Jahres neue Schüler zu einem Lehrer. Hier schon, beim ersten Beisammensein zeigen sich die Kinder verschieden und zwar hauptsächlich wegen der vorausgegangenen Erziehung. Das eine Kind ist furchtsam, das andere nicht; eines kann vom ersten Augenblick an nicht ruhig sitzen, während dasjenige neben ihm sich kaum bewegt, auch dann, wenn nicht etwa Furcht der Grund hievon ist. Gleich beim ersten Auftreten, bei der ersten äussern Erscheinung fällt uns der individuelle Unterschied auf.

Diese Kenntnis der Individualität wird dann im Verlaufe des Unterrichtes erweitert werden. Da finden wir, dass sich die Kinder in den natürlichen Anlagen und Talenten individuell zeigen. Der eine Schüler besitzt eine Summe der besten Anlagen und Talente, während ein anderer weniger aufweisen kann und ein dritter sogar von der Natur sehr stiefmütterlich behandelt wurde.

Im ferneren wird uns der Unterricht zeigen, dass in der Entwicklung der Geisteskräfte unter den Schülern Individualität sich geltend macht. Bei der gleichen methodischen Behandlung eines Stoffes fassen die Kinder keineswegs gleich rasch auf, was jedoch auf die Anlagen und Talente zurückgeführt werden könnte. Hingegen zeigt es sich im praktischen Leben oft, dass Kinder erst in den spätern Jahren sich auffallend schnell nachmachen*), während sie in den ersten Jahren ihrer geistigen Entwicklung stark zurückgeblieben sind. Diese Tatsache kann also nicht auf die Anlagen bezogen werden, da neue Anlagen durch die Erziehung nicht in den Geist des Kindes eingepflanzt werden können. Mithin muss hier der Unterschied in der Entwicklung der Geisteskräfte liegen.

Auffällig tritt die Individualität in den verschiedenen Geistestätigkeiten im besondern hervor. Auch da wird uns der Unterricht Tatsachen genug zuweisen. Der eine Schüler erweist sich als guter Beobachter, der eine behält gut, ein weiterer findet sich im Denken rasch zurecht und ein letzter zeigt eine reiche Phantasie. Obwohl Anschauung, Gedächtnis, Phantasie und Verstand einander gegenseitig zu beeinflussen, nicht isoliert gedacht werden können, so kann dennoch eine verschiedene Betätigung keineswegs in Abrede gestellt werden. Wie im Erkenntnisleben des Kindes Individualität erkannt werden kann, so lässt sich auch im Willens- und Gefühlsleben die Individualität erkennen. Nicht alle Kinder haben die gleichen Strebungen, nicht alle die gleiche Willensstärke."

Man erkennt unschwer, dass alle die hier vorgebrachten Punkte gewiss nicht unrichtig sind, aber sie verraten auch nicht, dass der Verfasser durch den in der Psychologie genossenen Unterricht gründlichere, tiefere Erkenntnisse sich erworben habe, als irgend ein gebildeter Laie. Von Schülern, die noch nie Unterricht in Psychologie erhalten haben und die zudem um mehrere Jahre jünger sind, wurden auf dasselbe Thema und in halb so langer Frist fast alle diese Punkte und dazu noch manche andere auch angegeben. Man sieht, was der bisherige Betrieb der Psychologie bieten kann, ist nicht eine fachwissenschaftliche Vertiefung in psychologische Probleme, sondern höchstens eine übersichtliche Ordnung dessen, was ohnehin jeder Gebildete auch weiss. In Wahrheit aber *beginnen* die Probleme für eine exakte Analyse da erst, wo sie für die traditionelle sog. „empirische Psychologie" aufhören.

*) Dialektausdruck für „entwickeln".

Das Postlehrlingsexamen.

Von W. Flury, Professor, Solothurn.

Vortrag, gehalten den 1. Oktober 1905 in Basel bei Anlass der VIII. Jahresversammlung des schweizerischen Handelslehrervereins.

Schon bald nach seiner Gründung hatte sich der schweizerische Handelslehrerverein mit dem Postlehrlingsexamen beschäftigt. Mit einem bescheidenen Gesuch hatte er sich im Jahre 1900 an das eidg. Postdepartement gewendet, es möchte den Abiturienten der Handelsschulen ausdrücklich die gleiche Vergünstigung betreffs Erlass der Aufnahmsprüfung gewährt werden, welcher laut Reglement Schüler von Gymnasien, Techniken und Kantonsschulen teilhaftig werden können. Das Gesuch wurde abgewiesen mit der Begründung, dass überhaupt niemand von dem Aufnahmsexamen dispensiert worden sei, und dass die Oberpostdirektion nicht beabsichtige, hierin eine Änderung eintreten zu lassen.

Kühner ging man drei Jahre später vor; das Genfer Komitee des Handelslehrervereins machte unter Vermittelung des Herrn alt Bundesrat Lachenal eine längere Eingabe an das Postdepartement, worin wesentliche Änderungen im Postlehrlingsexamen verlangt wurden: Eintrittsalter Minimum 17 Jahre, Öffentlichkeit der Prüfungen, Beiziehung von Lehrern als Examinatoren, Erschwerung der Prüfung durch Einführung neuer Fächer, wie Buchhaltung, Handelsrecht, Elemente der Volkswirtschaftslehre, Elemente der Physik und Chemie, Technologie und Stenographie. Die definitive Antwort des eidg. Postdepartementes ging am 6. Februar 1905 ein. Das Schreiben ist im 7. Jahresbericht des schweizerischen Handelslehrervereins abgedruckt; es enthält die Ablehnung aller Reformvorschläge; man beharrt beim bisherigen Modus. Sehr aufgefallen sind in der Antwort folgende zwei Sätze: Il convient d'ailleurs de remarquer que les meilleurs fonctionnaires ne se recrutent pas uniquement, loin de là, parmi ceux dont le bagage intellectuel est le plus fort, und Au surplus, nous nous plaisons à espérer que le dit comité voudra bien reconnaître que nous avons examiné sa requête avec toute l'attention qu'elle méritait et sans opinion préconçue, alors que nous eussions été en droit de la repousser d'emblée, en déclarant que, s'agissant d'une question qui est de notre ressort exclusif, nous ne pouvions admettre aucune ingérence. Man gibt uns zu verstehen, dass wir uns nicht in Dinge einzumischen haben, die uns nichts angehen.

Da die bundesrätliche Antwort als eine definitive, endgültige betrachtet werden will, so hat es den Anschein, als ob unsere Sache verzweifelt schief dastehe, und dass wir ohne Aussicht auf Erfolg für die Reorganisation des Postlehrlingsexamens kämpfen. Allein wir geben nicht kleinmütig bei, sondern fahren in unsern Bestrebungen fort, weil wir überzeugt sind von der innern Notwendigkeit derselben, und weil wir, ganz unbeeinflusst von unseren Kreisen, in dieser Frage treue Bundesgenossen haben, Bundesgenossen, welche seit etwa fünf Jahren unaufhörlich eine Neugestaltung des Postlehrlingswesens verlangen, die trotz Ablehnung ihrer diesbezüglichen Gesuche seitens der Oberpostdirektion immer wieder mit den gleichen Anforderungen auf den Plan treten, und die entschlossen sind, den hierarchischen Spitzen der Postverwaltung diesen Sieg abzuringen. Es sind dies die Verbände schweizerischer Postbeamter und schweizerischer Posthalter. Hätte sich das eidg. Postdepartement auch an diese Vereine um Vernehmlassung gewendet, statt nur die Oberpostdirektion, die Kreispostdirektionen und noch einige andere Postbeamte zu Rate zu ziehen: ich bin überzeugt, die ruhige Sicherheit, mit welcher jetzt die Reformfrage abgelehnt wurde, wäre doch merklich erschüttert worden.

Haben die schweizerischen, vom Bund subventionierten Handelsschulen ein Interesse daran, sich mit der Postlehrlingsprüfung zu befassen? Gewiss, denn immer haben wir unter unseren Schülern solche, welche die Postcarriere einschlagen wollen. Die Handelsschule bietet eben die geeignetste Gelegenheit, sich für diesen Beruf vorzubereiten. Keine andere Mittelschule nimmt so viel Rücksicht auf die modernen Sprachen, auf das bürgerliche Rechnen, Geographie, die Handschrift, kurz, auf die sogenannten praktischen, in Handel und Verkehr sofort verwendbaren Kenntnisse und Fertigkeiten, wie gerade die Handelsschule. Aus langjähriger Erfahrung weiss ich, dass der Postbeamtenberuf eine grosse Anziehungskraft auf weite Kreise ausübt, namentlich unter der Landbevölkerung und in den mittleren bürgerlichen Schichten. Diesen Leuten erscheint eine sichere Amtsstelle als ein Eldorado, und glückselig derjenige, der in diesen Gefilden landet. Darüber braucht man sich nun nicht zu verwundern; denn jung kann der hoffnungsvolle Sohn eintreten: 16 Jahre ist das erforderliche Minimum. Hat er einmal die Klippe des Lehrlingsexamens mit Erfolg umsegelt, so ist er, gute Aufführung vorbehalten, für sein ganzes Leben versorgt. Kein aufreibendes, konkurrierendes Kämpfen, sondern die Pflicht erfüllen und dabei alt werden. Vom ersten Tag an bezieht der Lehrling Lohn: Fr. 1. 50 per Tag für die ersten drei Monate, 2 Fr. für die weitern neun Monate, 3 Fr. für den Rest der Lehrzeit, welche normal 18 Monate beträgt. Er meldet sich hierauf, ausgerüstet mit Kenntnissen über Tarife, Verordnungen und Bestimmungen zum Aspirantenexamen, kommt durch und erhält nachher Fr. 3. 50, in der Folge 4 Fr. Taglohn. Wird er Postkommis, so erhält er einen Jahresgehalt von 1800 Fr.; von nun an findet die Lohnaufbesserung in der Weise statt, dass nach je drei weiteren Dienstjahren immer 300 Fr. zugelegt werden bis zur Erreichung des Maximums, das in Ortschaften unter 10,000 Einwohnern 3500 Fr., in solchen über 10,000 Seelen 3700 Fr. beträgt. Der Postkommis hat die Chance, Dienstchef oder Unterbureauchef zu werden, er kann zum Bureauchef und Postverwalter emporsteigen, der mit 4500 bezw. 4800 Fr. Maximum bezahlt wird. Ist ihm das Glück hold, so kann er noch weitere Höhen erklimmen; denn jemand muss

notwendigerweise in den Kreispostdirektionen und in der Oberpostdirektion sein.

Bei diesen von Anfang an durchaus gesicherten, in finanzieller Beziehung befriedigenden Verhältnissen ist es begreiflich, wenn sich ein ausserordentlich starker Andrang zur Postbeamtenlaufbahn unter der von geplagten Eltern beeinflussten Jugend geltend macht. Ich riskiere kein Dementi, wenn ich behaupte, dass durchschnittlich per Jahr auf etwa 100—120 neue Postlehrlingsstellen sich rund 800—1000 Kandidaten anmelden. 12 % also werden angenommen; die Zurückgewiesenen werden wohl zum grössten Teil Stellen auf kaufmännischen Bureaus suchen, um Handlungsgehilfen zu werden. Dieser letztere Umstand ist für uns ein Grund mehr, die Postlehrlingsexamenfrage aufzurollen.

Von meinen ehemaligen Handelsschülern haben im Verlauf von 13 Jahren etwa 20 sich dem Postlehrlingsexamen unterzogen, die meisten mit Erfolg. Ich musste aber auch die auffällige Tatsache erleben, dass vier darunter, die wir als fähige Köpfe und zuverlässige Arbeiter taxierten, durchfielen. Sie haben seither ihren Weg dennoch gemacht und bekleiden recht schöne Stellen im Handelsfach. Mir war natürlich der Misserfolg beim Postexamen nicht recht; denn das Publikum regte sich auf und schob alle Schuld auf die Handelsschule. Diese Vorkommnisse veranlassten mich, das Postlehrlingsexamen bis in die Details kennen lernen zu wollen.

Der Verordnung über Heranbildung, Prüfung und Verwendung von Postaspiranten vom 1. März 1895 entnehme ich folgende für unsere Gesichtspunkte wesentliche Bestimmungen:

1. Eintrittsalter 16 Jahre. (Die Oberpostdirektion hat sogar die Ermächtigung, auch Personen unter 16 Jahren in den Dienst einzustellen.)

2. Bei der Aufnahmsprüfung haben sich die Kandidaten über den Besitz eines gewissen Grades allgemeiner Bildung auszuweisen; verlangt wird auch eine gute Handschrift, Fertigkeit im Rechnen, Kenntnis der politischen Geographie und Kenntnis wenigstens zweier Landessprachen.

3. Bewerbern, welche sich über den Besuch der oberen Klassen einer höheren Schule, wie Gymnasium, Kantonsschule, Technikum, durch ein befriedigendes Abgangszeugnis ausweisen, kann durch Entscheid der Oberpostdirektion die Aufnahmsprüfung erlassen werden. (Wir wissen, dass von dieser Befugnis kein Gebrauch gemacht wird.)

4. Das Programm für die Examen wird von der Oberpostdirektion festgestellt. Die Prüfungen werden durch eine von der Oberpostdirektion ernannte Kommission von zwei Mitgliedern nebst dem Direktor des betreffenden Postkreises oder dessen Stellvertreter abgenommen.

In einer besonderen Vollziehungsbestimmung zu dieser Verordnung vom 5. Mai 1895 wird die Art der Abhaltung der Lehrlingsprüfung, die Notengebung, die geforderten Kenntnisse und Fertigkeiten im allgemeinen umschrieben.

Der springende Punkt dieser ganzen Einrichtung ist das Eintrittsminimalalter von 16 Jahren. Wenn die Aufgaben wirklich so gestellt werden, wenn wirklich so geprüft wird, dass auch 16-jährige Bewerber Erfolg haben können, dann müssen eben die Anforderungen an Wissen und Können, an die geistige Reife einen entsprechend frühjugendlichen Charakter annehmen. Tatsächlich

haben wir es mit einem verstümmelten Sekundarschulexamen zu tun, das unter dem engen Gesichtswinkel postalisch-beruflicher Interessen steht, und das nur durch eine gewisse Fertigkeit in Fremdsprachen eine etwas gehobene Färbung erhält. Etwas anderes ist es nicht. Jede Mittelschulbildung steht, was Tiefe des Gehaltes, was umfassenden Blick anbetrifft, weit über diesem Standpunkt. Wir stehen vor der verblüffenden Tatsache, dass die Stellung unserer Postbeamten eine an und für sich und im Vergleich zu anderen Berufsarten vorzüglich honorierte ist, dass aber die Anforderungen, welche zum Eintritt in die Postcarriere berechtigen, ziemlich minimal sind.

Sehen wir uns das Postlehrlingsexamen genauer an! Der Vormittag 8 bis 12 Uhr ist im allgemeinen zur Anfertigung des Aufsatzes in der Muttersprache, der schriftlichen Rechnungen und des geographischen Aufsatzes bestimmt und zwar wird für die zwei ersten Fächer je eine Stunde, für die Geographie $^3/_4$ Stunden eingeräumt. Am Nachmittag $2-3^1/_2$ Uhr werden deutsche Sätze diktiert; diese Niederschrift dient zugleich als Probeschrift. In 20 Minuten müssen diese Sätze ins Französische übertragen werden. Wer die Prüfung noch in anderen Fremdsprachen bestehen will, erhält je 20 Minuten Zeit, die gleichen Sätze in die betreffende Sprache zu übersetzen. Hierauf wird den Prüflingen ein französischer, gedruckter Text eingehändigt zur Übertragung ins Deutsche; wieder 20 Minuten Zeit. Während diese Arbeiten angefertigt werden, findet im Nebenzimmer die individuelle mündliche Prüfung statt, die durchschnittlich 15 Minuten dauert. Die Kandidaten haben einige französische bezw. italienische oder englische Fragen über Bildungsgang, Wohnort, Geburtsdatum, Sehenswürdigkeiten einer bekannten Stadt u. dgl. zu beantworten. Endlich wird noch teils in der Mutter-, teils in Fremdsprachen in der politischen Geographie examiniert.

Man sieht, die für so viele Jünglinge äusserst wichtige Aufnahmsprüfung steht unter der Losung: kurz und bündig. Thema gestellt, Aufgaben mitgeteilt, 1 Stunde, $^3/_4$ Stunden, 20 Minuten Zeit zur Entwickelung und Niederschrift. Da heisst es, den Kopf beisammen halten, sich konzentrieren, den Wissenssaft herauspressen: ein ausgezeichnetes Mittel, die schnellen und flinken Arbeiter von den Schneckengängern, die Scharfsinnigen auszusondern von denen mit stumpfen Sinnen. Kein langatmiges Ausholen bei den Aufsätzen, sondern sofort auf das Lebendige los, bei den Rechnungen kein Zaudern oder Pröbeln, sondern frisch anpacken, ausrechnen und darstellen, bei den Fremdsprachen rasches Erfassen des Inhalts, sicheres Arbeiten der Gedächtnismechanik.

Es ist gewiss, dass diese Erwägungen, aus denen die jetzige Anordnung und Zeitverteilung der Prüfungen entspringen, ihre Berechtigung haben; allein anderseits muss zugegeben werden, dass ein derartiges Blitzzugexamen die direkte Entstehungsursache eines geisttötenden Drills, einer einseitigen Schnellbleiche ist, mit welcher junge Leute in verschiedenen Instituten extra für die Prüfung vorbereitet werden. Dieser Drill, diese Dressur gibt den Kandidaten eine gewisse bestechende Fixigkeit im Antworten, eine Sicherheit speziell in Rechnen und Geographie, welche andern Prüflingen, die vielleicht höhere Mittelschulen besucht hatten, die man aber unterlassen hatte, mit dem genauen Gang der Prüfung bekannt zu machen, im Moment abgehen. Der eingedrillte junge Mann gewinnt in den Augen der examinierenden Postbeamten

einen Vorsprung; er kommt in die 12 % der Glücklichen hinein. Der andere wird abgewiesen, obschon er bei einlässlicherer Prüfung viel besser bestehen würde, als der erste.

Man sollte versucht sein, zu glauben, dass doch wenigstens im Aufsatz in der Muttersprache eine Eintrichterung nicht möglich wäre; denn da zeigt sich in erster Linie die sogenannte allgemeine Bildung, indem Gelegenheit geboten wird, die Schätze der Phantasie, das Verständnis vom Menschenleben und Natur, in ein sprachrichtiges Gewand gekleidet, zu zeigen. Und doch lässt sich auch hier vordrillen, vorausgesetzt, dass man im grossen und ganzen weiss, was ungefähr für Themata gestellt werden. Das liegt eben in der Natur dieses Sekundarschulexamens, dass man an einen gewissen Kreis von Vorstellungen und allgemeinen Betrachtungen gebunden ist; Unmögliches kann man schlechterdings nicht verlangen. Dazu als Experten zwei Oberpostbeamte, die sich jahraus jahrein nicht mit deutschem Unterricht und Aufsatzkorrigieren beschäftigen, sondern Rechnungen und Postkurse verifizieren oder als Sekretäre die laufende Korrespondenz erledigen. Unter solchen Umständen ist es begreiflich, dass so ziemlich die gleichen Arbeiten immer wiederkehren, und es ist ein Leichtes, dieselben in den vorbereitenden Drillanstalten bearbeiten und einüben zu lassen.

Solche an Postexamen vorkommende Themata sind unter andern folgende: Der Sonntag; Warum ich mich auf den Sonntag freue; Berichterstattung über eine gemachte Reise an einen Freund; Die Schönheiten des Landlebens; Der Wert des Frühaufstehens; Der Wert der Arbeit; Arbeit ist Gold wert; Kinder sollen ihren Eltern und Lehrern gehorchen; Man soll jedermann so viel als möglich Gefälligkeiten erweisen; Wie ich mich nützlich zu machen suche; Wir wollen ein gutes Beispiel geben; Meine Vergangenheit und meine Zukunftspläne; Weshalb will ich in den Postdienst eintreten; Die Erfindung der Buchdruckerkunst und ihre Folgen; Die Verkehrsmittel; Welches sind die Ursachen der Krisen in Handel und Industrie.

Die meisten dieser Themata sind gut gewählt; die drei letzten sind zu hoch für diese Altersstufe, es sei denn, dass man absichtlich etwas schwierigere für reifere Köpfe berechnete Aufgaben stellt, um von vorneherein die jüngeren Prüflinge zu eliminieren.

Man beachte, dass der Aufsatz in einer Stunde zu Papier gebracht werden muss; dabei kommt der vorgedrillte Kandidat dadurch in Vorteil, dass er durch viele derartige schriftliche Übungen gewöhnt wird, in der vorgeschriebenen Spanne Zeit etwas Abgerundetes zu liefern.

Die Extradressur feiert aber ihre eigentlichen Triumphe in der Geographie, im Rechnen und in den paar mündlichen Phrasen der Fremdsprachen; sie ist imstande, mit kaltblütigen, einigermassen gedächtniskräftigen jungen Leuten, die beim Examen den Kopf nicht verlieren, ganz sichere Resultate zu erzielen. Denn was den geographischen Aufsatz anbetrifft, dem 45 Minuten gewährt werden, muss man wissen, dass etwa folgende Aufgaben zu behandeln sind: Die Gewässer Deutschlands; Frankreich und seine Kolonien; Geographische Beschreibung von Italien; Eine Reise nach Konstantinopel; Die iberische Halbinsel; Die Hafenstädte Europas und ihre Lage; Südamerika; Österreich-Ungarn; Die europäischen Kolonien und Besitzungen in Afrika; Eine Flussbeschreibung (Rhein, Donau, Rhone etc.); Afrika usw.

Es ist nun ohne weiteres klar, dass von einer erschöpfenden Behandlung des Themas absolut keine Rede sein kann; also muss in der vorgeschriebenen Zeit das geschrieben werden, was nach Ansicht der Examinatoren die Hauptsache ist. Demnach Weglassung von allem gelehrten Krimskrams, Hervorhebung der für den Verkehr wesentlichsten Punkte, wie Hafenstädte, Dampfschiffsgesellschaften, Eisenbahnverhältnisse, Einwohnerzahl, Staatsform, Handelszentren, schiffbare Flüsse, Hauptindustrien, Absatzgebiete, Volkscharakter. Ein treuherziger Kandidat, den niemand in die Geheimnisse dieses der Öffentlichkeit sich ängstlich entziehenden Postlehrlingsexamens eingeweiht hat, fängt mit Lage, Grösse, Grenze, Fluss- und Gebirgssystemen in umständlicher Breite an und bemerkt mit Schrecken, dass die Zeit verronnen ist, bevor er zum wirtschaftlichen Kapitel gelangt ist. Noch ein hastiger Schluss und seine Geographienote hilft ihm zur Postcarriere hinaus.

Es ist schwierig, in ein paar allgemeinen Sätzen zu sagen, was im mündlichen Geographieexamen verlangt wird. Bald ist es ausschliesslich Landesgeographie, bald geht man mit einem Fluss oder einer Eisenbahn ins Ausland, sieht sich dort die Städte an, sagt, wo sie liegen, schifft sich in irgend einem Hafenplatz ein und besichtigt die Welt, wobei die Inseln, Halbinseln und die wichtigsten Städte darauf die Hauptrolle spielen. Gebirge und statistisches Material belieben nicht, dagegen mehr die Pässe, Flüsse mit ihren Zuflüssen und Orte da, Orte dort.

Im schriftlichen Rechnen wird die Lösung von vier Aufgaben verlangt. Da treffen wir zunächst die Addition von 31 drei- bis siebenstelligen Posten in Franken und Rappen an; sodann kommt eine Zinsrechnung, die manchmal dadurch erschwert wird, dass das Prozent oder das Kapital gesucht werden, oder dass ein Unterschied im Zins bei verschiedenen Prozenten, etwa $3^3/_4$ und $4^7/_9$ ermittelt werden muss. Als dritte erscheint irgend eine Dreisatz-, seltener eine Vielsatzrechnung. Die vierte bringt etwas Abwechselung, indem entweder eine Mischungs- oder eine Gesellschaftsrechnung verlangt wird, meistens aber eine Umrechnung von Franken in Mark, Kronen oder £, sh., d., wovon vielleicht noch ein Skonto von $1^3/_4$ % abgezogen werden soll. Höchst selten kommt eine Aufgabe aus der Raumlehre vor, wobei vorausgesetzt wird, dass man wisse, wie ein Trapez oder ein Dreieck ausgemessen wird.

Das ist der mathematische Schulsack, den die Postprüflinge mitbringen müssen. Es ist nun eine merkwürdige Tatsache, dass die ehemaligen Handelsschüler, von denen ich sagte, sie seien durchgefallen, gerade im Rechnen schlecht reüssiert hatten. Die Aufgaben waren ihnen zu leicht, daher der Misserfolg. Das klingt paradox, und doch ist es so. Vor lauter Arbitrage, Preisparitäten, komplizierten Warenkalkulationen, vor hochgelahrten Logarithmen und Gleichungen zweiten Grades, Amortisationstabellen nicht zu vergessen, konnten diese jungen Leute eine einfache, praktische Aufgabe aus dem bürgerlichen Rechnen nicht mehr nach gesundem Menschenverstand lösen oder sie machten Additionsfehler. Es ist entschieden ein Mangel, ein unentschuldbarer Fehler, wenn man es in der obersten Klasse unserer Handelsschulen unter der Würde des Faches hält, wieder einmal auf das Allergewöhnlichste, das, was im tagtäglichen Leben auch wirklich vorkommt, zurückzukehren und in einfachen Beispielen wieder im Kopf zu rechnen. Nicht zu hoch hinauswollen, sondern eine sichere Fertigkeit erzielen! Ein

ähnliches Verhältnis wäre vorhanden, und der gleiche Tadel wäre am Platz, wenn die Lehrer der Fremdsprachen an den Handelsschulen es verschmähen würden, die, sagen wir, gewöhnlichen banalen Phrasen des täglichen Verkehrs unter Menschen einzuüben und durch stetige Wiederholung zu befestigen, wahrscheinlich mit Rücksicht darauf, dass in der Abiturientenklasse unbedingt Literatur getrieben werden müsse, wobei dann zu den Klassikern des 17. Jahrhunderts bezw. zu Shakespeare gegriffen wird. In erster Linie halte man sich in Handelsschulen an die Anforderungen des praktischen Lebens und erst in zweiter Linie steige man in die Höhen der Ästhetik hinauf, sofern genügend Zeit und ein ausgezeichnetes, gut vorbereitetes Schülermaterial zur Verfügung stehen.

In den elf Postkreisen wird nun alljährlich auf die beschriebene Weise beim Lehrlingsexamen verfahren; die zwei Delegierten der Oberpostdirektion fangen etwa gegen Ende Februar, nehmen wir an, im ersten Kreis (Genf) an und hören im April im letzten (Bellinzona) auf. Ich resümiere: Das Postlehrlingsexamen hat im Laufe der Jahre einen stereotypen, schablonenhaften Charakter angenommen; es musste so kommen unter der Herrschaft der jetzt geltenden Bestimmungen. Ich bin weit entfernt, die Schuld von diesem Zustand etwa den inspizierenden Kreispostdirektoren oder den zwei Oberexperten zuzuschieben. Sie tun ja, was sie vermöge ihrer Stellung als Postbeamte nach den Paragraphen der Reglemente tun müssen. Man kann es auch den Schnellbleich-Instituten nicht verargen, wenn sie die schwachen Punkte des Postlehrlingsexamens mit scharfem Blick erfasst haben und mit kaufmännischem Geschick ausbeuten. So rühmt sich eine Privatanstalt in Annoncen der Tagesblätter, dass sie seit 1891 einzig 229 Bundesangestellte (meistens Postbeamte) geliefert habe. Einer andern gelang es, im Jahre 1904 von 48 Zöglingen 41 in die Post zu bringen.

Nicht eitle, selbstgefällige Kritiksucht leitet uns, wenn wir das jetzige Postlehrlingsexamen unter die Lupe nehmen, sondern das ernste Streben, Missstände aufzudecken, die sich in die Rekrutierungsmethode eines überaus wichtigen schweizerischen Verwaltungskörpers eingeschlichen haben, Missstände, unter denen öffentliche Bildungsanstalten leiden, die eben vor allem aus die harmonische Entwickelung der geistigen Kräfte und nicht das Bestehen einer Spezialprüfung bezwecken. Gerade die vom Bund in so bedeutendem Mass subventionierten Handelsschulen wären ihrer ganzen Anlage nach wie geschaffen, die zukünftigen Postbeamten vorzubilden. Ich bin der festen Überzeugung, dass der Postbeamtenkörper, der Staat und das Publikum nur Gewinn hätten, wenn dies zur allgemeinen Regel würde. Die jungen Leute kämen noch früh genug in den praktischen Dienst und brächten Wissensschätze mit ins Leben, die für ihre beruflichen und allgemein-menschlichen Interessen ausreichen würden.

Wie aber soll das Postlehrlingsexamen in der Zukunft ausschauen? Welche Änderungen müssen eingeführt werden?

In erster Linie Festsetzung des Minimalalters auf 17 zurückgelegte Jahre. Damit gewinnt das Examen einen andern Charakter: man erhält Ellbogenfreiheit in der Auswahl der Aufsatzthemata; in den Fremdsprachen kann einlässlicher geprüft werden, und es lassen sich neue Fächer einfügen. Das Prüfungsprogramm sollte folgendermassen aussehen:

1. Aufsatz in der Muttersprache.
2. Kenntnis wenigstens einer zweiten Landessprache.
3. Arithmetik.
4. Politische und physikalische Geographie; Bürgerkunde.
5. Schweizergeschichte; Weltgeschichte von der französischen Revolution an.
6. Naturlehre.
7. Handschrift.

Die Prüfung müsste mehr Zeit in Anspruch nehmen, und in allen Postkreisen an den gleichen Tagen abgehalten werden. Die Prüfungskollegien sollten durch Zuzug von ein oder zwei tüchtigen, findigen Lehrern erweitert werden, die namentlich im Aufsatz in der Muttersprache, in der Fremdsprache, in Geschichte und Naturlehre mitzuwirken hätten.

Mit diesem einfachen Examenprogramm und diesen wenigen Reorganisationsvorschlägen stehen wir in wesentlicher Übereinstimmung mit den Bestrebungen des Verbandes schweizerischer Postbeamter. Auch sie verlangen eine Erhöhung des Eintrittsalters und begründen es mit den Worten (Schweizerische Post- und Telegraphenzeitung 1904, Nr. 35): „Die Festsetzung des Mindestalters auf 17 statt 16 Jahre liegt sowohl im Vorteil der Verwaltung als des Lehrlings. Bessere Schulbildung und grössere Körper- und Charakterreife der Kandidaten werden sich als natürliche Folgen davon einstellen, deren förderlicher Einfluss über die Lehrzeit hinaus beiden Teilen zu gute kommen wird.“ Im weiteren verlangen sie die gleichen sieben Prüfungsfächer. Die Unterschiede zwischen ihrem und dem vorliegenden Vorschlage sind geringfügiger Art, so dass sich leicht eine Einigung erzielen liesse. So nenne ich als drittes Fach Arithmetik, statt Mathematik. (Vorschlag der schweiz. Postbeamten.) Ich habe bloss das bürgerliche Rechnen im Auge und lasse alle Geometrie aus dem Spiel. Dagegen erweitere ich die Geographie auch auf die physikalischen Verhältnisse und füge neu hinzu „Bürgerkunde“ (instruction civique), also die Kenntnis unserer staatlichen Einrichtungen. Das Fach Geschichte präzisiere ich genauer, indem es wohl nicht angeht, einfach „Geschichte“ zu sagen, weil ein ungeheures Stoffgebiet und Gedächtnismaterial sich darunter subsumieren lassen. Mit Bezug auf die Naturwissenschaften beschränke ich mich auf die Kenntnis der allgemeinen Eigenschaften der Körper und der Grunderscheinungen auf dem Gebiete des Schalles, des Lichtes, des Magnetismus und der Elektrizität (Naturlehre).

Das Postlehrlingsexamen muss erschwert und vertieft werden; diese Forderung ist, im Grunde genommen, nichts anderes, als ein Ausfluss, eine unabweisliche Folge gesteigerter kultureller Verhältnisse. Der Verband schweizerischer Postbeamter verdient unsere vollen Sympathien, wenn er für die Hebung der gesellschaftlichen Stellung und Achtung seiner Glieder kämpft. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn die Auslese der Rekruten unter dem Gesichtspunkte einer gediegeneren Geistesbildung in Verbindung mit soliden, tüchtigen Charaktereigenschaften stattfindet.

Ich muss noch auf einen Punkt zu sprechen kommen, welcher bei der Behandlung der Postlehrlingsfrage stets schwer ins Gewicht fällt: es ist dies das demokratische Prinzip. Wenn ich die Behauptung aufgestellt habe, dass die nunmehr in 17 Schweizerstädten organisierten, vom Bund subventionierten

Handelsschulen vorzüglich geeignet sind, auf den Postbeamtenberuf vorzu bereiten, so verwahre ich mich ausdrücklich gegen den Verdacht, für dieselben etwa ein Monopol, ein Vorrecht zu verlangen. Zwar könnte man ja zum Vergleich die Seminarien heranziehen, die meines Wissens einzig berechtigt sind, Volksschullehrer auszubilden, die auch Beamte sind, und die alle froh wären, wenn sie so gut honoriert würden wie die Postbeamten. Allein wir brauchen keine Sonderstellung, wir scheuen keine Konkurrenz, namentlich jetzt nicht, wo wir den Schleier, hinter welchem sich die Postlehrlingsexamen verborgen hielten, ein wenig gelüftet haben und ebenso gut wie Institutsvorsteher wissen, was gefordert wird und wie es zu- und hergeht. Die drei- und mehrklassigen Sekundarschulen der Ostschweiz und des Kantons Bern, die Bezirksschulen im Aargau, die Post- und Verkehrsschulen in Biel, Winterthur, St. Gallen, die Gewerbeschule in Zürich, die Postkurse an den Handelsschulen Neuenburg, Lausanne, Genf, Bellinzona und die Privatinstitute der Welschschweiz: sie alle werden, auch wenn einmal die vorgeschlagene Erschwerung des Postlehrlingsexamens zur Tatsache geworden ist, imstande sein, den zukünftigen Postkandidaten die nötige geistige Nahrung zu verschaffen. Wir sind noch weit entfernt von einer akademischen Bildung!

Auch unsere Losung ist: Freie Bahn für alle, welche tüchtig sind und die moralische Kraft besitzen, Jahr um Jahr, Tag um Tag treu und gewissenhaft einen anstrengenden Dienst zu besorgen. „Es lebe die Demokratie," möchte ich den leitenden Kreisen der Postverwaltung zurufen; kommt dem vernünftigen Verlangen der unteren und mittleren Beamtenkreise entgegen; habt keine Angst vor der etwas besseren Bildung der zukünftigen Postlehrlinge; sie sind deswegen noch keine unpraktischen Gelehrten, keine halben Enzyklopädisten, deren intellektuelles Gepäck so schwer ist, dass es sie immer in den untersten Chargen zurückhält; sie werden gleich zufrieden und gleich diszipliniert sein wie bisanhin. Also, gebt Raum, fort mit den verstaubten Ansichten über die Schädlichkeit von zu viel Bildung! Die heutige und noch mehr die kommende Zeit verlangt gebieterisch die Schärfung und Kräftigung der geistigen Fähigkeiten aller Glieder eines Kulturvolkes, vor allem aber derjenigen, welche im öffentlichen Dienste stehen.

Die Post, diese hochwichtige Verkehrsinstitution, hat mit dem Erstarken des Handels gewaltige Fortschritte nicht nur in der räumlichen Ausdehnung ihres Wirkungskreises, sondern auch im inneren, technischen Ausbau gemacht. Sie ist im Begriff, durch den Giro- und Checkverkehr neue Aufgaben zu übernehmen. Damit steigt ihre wirtschaftliche Bedeutung, steigt die Verantwortlichkeit der Postbeamten. Wenn die dirigierenden, die massgebenden Spitzen der Postverwaltung weise wären, so würden sie sich einer grossen Bewegung, welche auf die Hebung des Standes hinzielt, nicht entgegenstemmen und sich nicht auf die Verneinung des Bedürfnisses versteifen. Denn früher oder später muss einer vernünftigen, einer gerechten Idee gegenüber doch nachgegeben werden.

Starken sich über den Schwachen emporarbeiten, lässt den letztern untergehen. So stösst sie — von ihrem Standpunkte aus gesprochen — alles Minderwertige ab. Wir arbeiten diesem, nach unsern Begriffen, grausamen aber notwendigen Gesetze entgegen. Wir ziehen vermittelst der hygienischen und ärztlichen Kunst auch die schwachen Elemente gross. Soweit wäre dieser humane Trieb zu rechtfertigen. Aber nun kommt die ärgste Versündigung wider die Natur. Wir lassen diese Schwachen und Schwächlichen Väter und Mütter werden, einer weitern, nun doppelt geschwächten Generation, und so erhält der Prozess des Niederganges progressiven Charakter. Wollen wir wirklich das Übel bekämpfen, so müssen wir an dessen Quelle gehen und dort entsprechende Massregeln treffen.

Das schliesst allerdings eine fürsorgliche Tätigkeit an der bereits vor uns stehenden Jugend nicht aus; aber es bedarf hiefür bei dem allgemein vorhandenen und namentlich bei den Schulbehörden vorauszusetzenden Verständnis für Fragen hygienischer Natur nicht des vorgeschlagenen Apparates. Das Schriftchen, das zu dieser Betrachtung Anlass gegeben hat, sei bei allem der Beachtung der Lehrer und Schulbehörden empfohlen. *J. Herter.*

Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Mittelschulen in Frankreich.

Vor zwanzig Jahren hat Frankreich die Universitätskurse reorganisiert, welche die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer an Mittelschulen (enseignement secondaire) vermitteln sollten. Die Neuorganisation hat sich nach der wissenschaftlichen Seite hin bewährt; allein in pädagogischer Richtung erheischte sie eine Ergänzung. Eine Untersuchung über die Ergebnisse des Mittelschulunterrichts rief in der Deputiertenkammer vor einigen Jahren dem Verlangen nach einer beruflichen Ausbildung der künftigen Lehrer des lycées et collèges. Die Ecole Normale (Seminar für Lehrer der Mittelschule) sollte eine Schule hoher Studien und pädagogisches Institut werden und ihre Schüler ihre berufliche Ausbildung mit den Studierenden der Sorbonne erhalten. Für alle Aspiranten des Lehramts in Lycées und Collèges wurde ein praktischer Kurs (stage pratique) vorgeschrieben. Die Vereinigung der Ecole normale mit der Universität von Paris war der erste Schritt dieser Reformen. Die Revision der Lehrprogramme der verschiedenen Abteilungen (programmes d'agrégation) der zweite. Die Studien umfassen fortan drei Grade: 1. la licence, 2. le diplôme d'études supérieures (rein wissenschaftlich) und vom Jahr 1907 an 3. les concours d'agrégation (Fähigkeitsprüfung) mit mehr beruflichem Charakter. Auf das Jahr 1907 hin werden die Fakultäten des Sciences et des Lettres ihre Arbeit für die neuen Diplome einrichten. Die pädagogisch-fachlichen Studien in den Studiengang einzuordnen, war nicht ganz leicht, wenn man nicht die Studienzeit um ein Jahr ausdehnen wollte, was bei dem Militärdienst von zwei Jahren unmöglich war. Eine Universitäts-Kommission prüfte die Frage und schlug eine Verteilung der beruflich-pädagogischen Ausbildung auf zwei Jahre vor: Die pädagogischen Studien sind theoretischer und praktischer Art. Jene zerfallen in Studien, die für alle Abteilungen gemeinsam

sind, und in solche, die nach den Fächern der Kandidaten sich scheiden. Sie werden auf ein Jahr verlegt, das der Vorbereitung für das Diplom dient und umfassen einen Kurs über die Entwicklung des französischen Mittelschulwesens mit ergänzenden Vorträgen über: Angewandte Psychologie, Hygiene, Gesetzgebung und Organisation der Mittelschule in Frankreich und im Ausland und Aufgaben des Mittelschulunterrichts. Für die praktische Ausbildung, die einem zweiten Jahr zugewiesen wird, teilen sich die Kandidaten nach den Fächern. Die berufensten Vertreter der verschiedenen Disziplinen haben die Methode ihres Faches zu erläutern und darauf folgt die eigentliche Praxis. Die Kandidaten hospitieren eine Zeitlang in Primarschulen, um hier den Klassenunterricht kennen zu lernen. Darauf werden sie in Gruppen zu drei bis vier den erfahrensten Lehrern der Mittelschulen (lycées) in Paris zugewiesen, unter deren Leitung sie in die Unterrichtspraxis eingeführt werden. Die Professoren, denen die Kandidaten als Hülfs- oder Probelehrer (stagiaires) zugeteilt sind, haben ihnen allwöchentlich in enger Konferenz Plan und Methode ihres Unterrichts vorzuführen. Diese Praxis kann von verschiedener Dauer sein; sie soll aber der Vorbereitung auf das Konkursexamen nicht hindern.

Da in der Sorbonne Mangel an Raum ist, hat das Ministerium die pädagogischen Vorlesungen für die Kandidaten des Lehramtes in das Musée pédagogique verlegt, das seit seiner Umgestaltung vor einigen Jahren nicht mehr bloss der Primarschule dient, sondern alle Schulstufen umfasst. Hier werden die Kandidaten auch den Primarlehrern näher kommen. Am 18. Nov. 1905 wurden die neuen Kurse durch Prof. Langlois, Direktor du Musée péd., in Anwesenheit des Vize-Rektors der Akademie von Paris und 150 Kandidaten eröffnet durch eine Rede, welche die Notwendigkeit der beruflichen Ausbildung für das höhere Lehramt und das Programm derselben darlegte. Die Hauptvorlesung mit Besprechungen übernimmt Professor Dürkheim; die ergänzenden Vorlesungen halten Vertreter der verschiedenen Disziplinen: Hygiene, Psychologie usw. Der pädagogische Teil der Universitätsbildung ist nicht sehr umfassend; es handelt sich nicht um feste Lehrsätze, sondern um Anregungen im Interesse der Kandidaten und der Schulen, in die sie eintreten.

Literarisches.

Der Türmer. Monatsschrift für Gemüt und Geist. Herausgeg. von *Jeannot Emil Frh. v. Grotthuss.* Stuttgart. Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich Fr. 5.40. Einz. Hefte 2 Fr.

Heft I des VIII. Jahrgangs bewahrt die gediegene Ausstattung (Buchschmuck von Stassen und prächtige Photogravüren als Beilage) der frühern Hefte und fügt zwei neue Abteilungen: Dichtung (Sammlung zeitgenössischer Gedichte) und bildende Kunst hinzu. Des Türmers Tagebuch fährt fort, Welt, Kultur und Politik selbständig zu beurteilen, Literatur und Musik kommen zur Besprechung, Fragen der Philosophie nicht weniger, mit einem Wort, der Türmer ist, bei aller Wahrung seines Standpunktes, vielseitig und anregend. Wir erwähnen aus Heft I: Das letzte Ziel der wissenschaftlichen Forschung, von W. Kuhaupt. — Doktor Germaine, Roman von Noëlle Roger. — Die

polnische Gefahr und unsere Ostmark, von Dr. Fr. G. Schultheiss. — Die Hände meiner Mutter, Lebensbild von Alfred af Hedenstjerna. — Warum ist die deutsche Frauenfrage so unvolkstümlich? von Augusta Bender. — „Sie lügt“, Skizze von Hanna Höllbach. — Fridtjof Nansen über das Verhältnis von Norwegen und Schweden, von E. Titel. — Der papierne Drache, von L. Gurlitt. — Uneheliche Kinder, von Kathinka v. Rosen. — Gedanken eines Dichters. — Ein Erforscher der Affensprache. — Aus der Art geschlagene Kinder. — Offener Brief an Ellen Key. — Türmers Tagebuch. — Die künstlerische Kultur des Mittellandes, von Dr. K. Storck. — Moderne Liebesliteratur. — Dichtungen von O Michaeli, Ilse Franke, Sophie von Khuenberg, Maurice von Stern, Kamill Hoffmann, Karl Ernst Knodt, Ernst Preczang, Karl Frhr. v. Fircks, Karl Graf Snoilsky. — Segantini, von Dr. K. Storck. — Aus dem zeitgenössischen Kunstleben. — Die Musik im Volke, von E. Bischoff. — Musikalische Zeitfragen. — Kunstbeilagen: Vier Bilder von Segantini. — Notenbeilage.

Des Landmanns Winterabende. Belehrendes und Unterhaltendes aus allen Zweigen der *Landwirtschaft*. Eine Sammlung gemeinverständlicher landwirtschaftlicher Schriften. Bis jetzt sind 79 Bändchen, gebunden, erschienen. Stuttgart, Verlag von *Eugen Ulmer*.

Die Verlagsfirma hat unter diesem Titel eine Serie von Bändchen herausgegeben, die jeweilen ein die Landwirtschaft oder Volkswirtschaft beschlagendes Thema in jedermann verständlicher Sprache eingehend und gründlich erörtern. Die Verfasser der betreffenden Abhandlungen sind gebildete, in der Praxis erfahrene Fachleute. Wir haben es also nicht mit blossen Kompilationen, sondern mit wertvollen zuverlässigen Originalarbeiten zu tun, aus denen sich der praktische Landwirt, der Rebmann, der Gemüsegärtner, der Vieh-, Kaninchen- und Bienenzüchter etc. etc. Belehrung jeder Art holen können. Von den uns vorliegenden Bändchen befasst sich Nr. 78 mit der *Kaninchenzucht* (Verfasser Pfarrer Felden). Aus jeder Zeile heraus spricht der erfahrene Praktiker. Wenn die Verhältnisse den Betrieb der Kaninchenzucht gestatten, der findet hier nach allen Richtungen dieses Betriebes wertvolle Ratschläge. Eine besonders hervorragende und beachtenswerte Arbeit enthält das 79. Bändchen unter dem Titel: *Der Pflanzenarzt;* praktischer Ratgeber für Landwirte, Obstbaumzüchter, Gemüsegärtner (auch für Weinbautreibende) von Dr. J. E. Weiss, Professor der Botanik, mit 45 Abbildungen. Der inmitten einer Landwirtschaft treibenden Bevölkerung lebende Lehrer kann sich erfahrungsgemäss eine gute, angesehene Stellung schaffen, wenn er in den die landwirtschaftlichen Verhältnisse betreffenden Fragen mitsprechen, sogar Rat erteilen kann. Zu diesem Zwecke muss er aber in mehr als nur oberflächlicher Weise Studien gemacht haben. Das vorliegende Bändchen, eines der besten der ganzen Sammlung, leistet ihm in dieser Beziehung ganz hervorragende Dienste. Der Inhalt ist auch für unsere schweizerischen Verhältnisse zutreffend. Es kann daher dieses 79. Bändchen, das nur Fr. 1. 75 kostet, auf dem Lande wirkenden Kollegen aufs beste empfohlen werden. Es eignet sich auch sehr gut zur Anschaffung für Volksbibliotheken. *J. H.*

H. Balshüsemann, *Theorie und Praxis des Gesangunterrichts* in Volks- und Mittelschulen. Ein Handbuch für Seminaristen und Lehrer. Leipzig, 1904. Jul. Klinkhardt. 202 S. Preis M. 2.40.

Den Zweck, dem Lehrer in allen den Gesangunterricht betreffenden Fragen ein Ratgeber zu sein, vermag dieses Werklein tatsächlich gut zu erfüllen. Die erste der vier Abteilungen, in die der Stoff gruppirt ist, enthält eine allgemeine Methodik des Gesangunterrichts, die Bedingungen einer richtigen Behandlung von Melodik, Rhythmik, Dynamik, Aussprache usw. Der zweite Teil bietet

eine hübsche Übersicht über die Geschichte der Gesangmethodik. Der dritte und der vierte Abschnitt enthalten eine ganz eingehende praktische Methodik des Unterrichts, nach Schuljahren geordnet. Der Verfasser beginnt dabei mit der Darstellung der Töne durch Zahlen allein und benützt diese im zweiten und dritten Schuljahre in Verbindung mit der bildlich dargestellten Tonleiter. In den obern Klassen vervollständigt sich der methodische Gang durch Einführung der Tonarten G-, F-, D- und B-Dur, zuletzt auch der Molltonleiter, sowie durch Übungen in schwierigern rhythmischen Fällen und in der Dynamik. Ein Teil des Abschnittes ergänzt die Übungen für die Zwecke der untersten Stufe der Mittelschule, indem die Vervollständigung der Tonarten und die Einführung des dreistimmigen und des gemischten Chors hinzutritt. Im übrigen dient das Buch lediglich den Bedürfnissen der untern und der höhern Volksschule, nicht denen der wirklichen Mittelschule. Wir halten es auch für unrichtig, einen Teil der Durtonarten der Volksschule, den andern der Mittelschule zuzuweisen; sie sollen im Zusammenhange behandelt werden.

Besonderes Lob verdient die methodische Musterbehandlung einer grossen Zahl auch bei uns bekannter Lieder, aus der Praxis und trefflich für die Praxis. Dieser Teil sowohl wie das ganze Werklein verrät überhaupt sofort den erfahrnen Praktiker, der da ein wirkliches Handbuch bietet, das mit seinen ausführlichen Erklärungen und zahlreichen Übungsstücken dem Lehrer vorzüglich an die Hand zu gehen vermag und das wir warm empfehlen. *R. T.*

Hiemesch. *Präparationen für den Rechenunterricht* in der Volksschule. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne. 1902. 80 Pf.

Das Büchlein lässt den erfahrnen, sowohl mit der Theorie als mit der Praxis vertrauten Rechenmethodiker erkennen. Seine Ansichten über Stoffauswahl, über Verwertung der Sachgebiete, über Behandlung nach den Formal-Stufen zeugen von weitem, freiem Blick und halten sich fern von aller Schablone. Die ausgeführten Präparationen illustriren die vertretenen Grundsätze in trefflicher Weise. Das Schriftchen sei bestens empfohlen. Dr. *X. W.*

Homers Odyssee. Deutsch von *H. G. Meyer.* Schulausgabe. Berlin, Monbijouplatz 2. Jul. Springer. 256 S. Fr. 2. 15.

Man braucht nicht lange in dieser Ausgabe zu lesen, um durch die Leichtigkeit und Natürlichkeit der Sprache, in der sich die Verse (Hexameter) bewegen, angenehm überrascht und gefesselt zu werden. Keine Gewalt wird hier der Sprache angetan; verständlich und fliessend ist jede Verszeile, ohne dass der Sinn des Originals leidet. Das ist eine vorzügliche Verdeutschung des alten Heldensanges, ein echtes Schulbuch und andern Übertragungen bei weitem vorzuziehen.

Oels, W., Prof. Dr. *„Lehrbuch der Naturgeschichte“.* I. Teil: Der Mensch und das Tierreich. Mit 523 Abbildungen im Text und auf besondern Tafeln, sowie 9 farb. Tafeln. Braunschweig, Vieweg & Sohn. 470 S. gb. Fr. 6. 80.

Ein prächtiges Buch, das schon beim ersten Durchblättern die grösste Freude bereitet, ausserordentlich reich illustriert, wie denn der Verfasser überhaupt ein Hauptaugenmerk auf die illustrative Ausstattung des Lehrbuches gerichtet hat, von der Erfahrung ausgehend, dass gute Abbildungen das Interesse des Schülers für den Stoff wecken und ihn zu selbständigem Studium anzuregen vermögen. Viele der Illustrationen stammen von Aufnahmen im zoolog. Garten zu Berlin und zeichnen sich infolgedessen durch grosse Lebendigkeit und Naturtreue aus. Muss das eine Lust sein, aus einem solchen Buche lernen zu dürfen! — Das „Lehrbuch der Naturgeschichte“, von dem noch ein botan. Teil in Aussicht steht, ist streng *systematisch* (mit wissenschaftl. Nomenklatur) geordnet, immerhin ohne das biolog. Moment ausser acht zu lassen, und beginnt mit Anthropologie, geht über zu den Säugetieren und schliesst

mit den Protozoen, um, wie der Verfasser u. a. in der Einleitung betont, „darzulegen, wie in der Tierreihe mit der abnehmenden Arbeitsteilung des Körpers eine stete Vereinfachung der Verrichtungen Hand in Hand geht“. Ich kann es mir nicht versagen, hier eine andere Ansicht zu äussern. Dass wir in der Physik nicht mit der Dampfmaschine oder Dynamomaschine beginnen, hält jedermann für selbstverständlich, in der Zoologie aber stehen in den sog. Schulbüchern die höchstorganisierten Tiere immer noch voran. Wann wird es einmal dazu kommen, dass man hier mit den einzelligen Organismen beginnt und in aufsteigender Richtung die fortschreitende Differenzierung und Arbeitsteilung im tierischen Körper entwickelt? — Ein klarer, leichtfasslicher Stil und eine knappe Ausdrucksweise sind ein weiterer Vorzug des Buches, das für Mittelschulen und zum Selbststudium warm empfohlen werden kann. Ausser einem ganz kurzen Abriss der Tiergeographie wird besonders dem Lehrer auch der Anhang willkommen sein, der die wichtigsten schädlichen und nützlichen Tiere aller Stufen zusammenstellt. Im Vergleich zu Umfang und Ausstattung ist der Preis des Lehrbuches ein sehr mässiger zu nennen. Dr. *M.*

Bücher der Weisheit und Schönheit. Herausg. von *Jeannot Emil Frh. v. Grotthuss.* Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Jeder Band (Buchschmuck von F. Stassen). gb. Fr. 3.40. 12 Bde. 24 M.

Wenige Bücherserien werden im Pestalozzianum Zürich so oft verlangt wie die Bücher der Weisheit und Schönheit, die vor Jahresfrist in der Schweiz. Lehrerztg. (statt in der S. P. Z., was wir dem Verlag entschuldigend bemerken) angezeigt worden sind. Heute liegen fünf weitere wertvolle Bände vor uns, welche die Eigenart der Auswahl lobend kennzeichnen. Da sind: 1. Max Gorki (von *Aug. Scholz*), der vielgenannte Dichter des Nachtasyls mit den besten seiner kleinern Schriften; ein Buch voll Eigenart und Reiz. 2. Bethovens Briefe (in Auswahl von Dr. *K. Stork*, 330 S.), nicht bloss von Interesse für die Freunde der Musik, sondern für alle, die in die Geisteswelt eines grossen Künstlers schauen wollen. 3. Brüder Grimm (Auswahl von Dr. *Max Koch*, 226 S.), deren Leben und Schriften so vielfache, noch immer fortzeugende, Anregung gegeben haben, dass jeder Gebildete damit vertraut sein möchte. Ein wirklich schönes Buch. 4. Lucian (Auswahl in zwei Bänden von *J. E. Frh. v. Grotthuss*, 264 u. 294 S.), ein Schriftsteller des Altertums, der in seiner Welt- und Menschenkenntnis so viel Bleibendes in seine Bücher gelegt hat — hier sind die Hetärenbriefe u. a. nicht aufgenommen — dass man nur die Namen zu ändern brauchte, um ganz „Modernes“ vor sich zu haben. Aus Wielands vielbändigem Lucian ist hier das Beste in übersichtlicher Form und guter Auswahl zusammengestellt, so dass auch Leute, so nicht Latein lesen (und die erst recht), sich des alten Satirikers freuen können. In der Ausstattung bewahren die Bücher der Weisheit eine vornehme Würde, die ihrem Titel Ehre macht und ihnen mit dem gediegenen Inhalt zur Empfehlung gereicht.

Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 76, 77 u. 83. Leipzig, B. G. Teubner. gb. Fr. 1.65.

In Bd. 76 dieser sehr beliebten Sammlung, die Mitarbeiter in allen Wissensgebieten zählt, fasst Prof. *G. Abel (Chemie in Küche und Haus)* den Inhalt einer Vortragsreihe zusammen, die er im Gewerbemuseum zu Stuttgart gehalten hat, um den Frauen zu zeigen, wie physikalische und chemische Prozesse im Haushalt richtig verwertet werden. Reiche Anregungen bietet *R. Bürkner* (Kunstpflege in Haus und Heimat, Bd. 77) in den Vorträgen des Ferienkurses in Jena, indem er nach einem mehr geschichtlichen Rücklick die Kunst des Sehens erörtert und nachweist, wie in Haus und Heimat so viel Künstlerisches zu sehen und zu gestalten ist, wenn Geschmack und Verständnis

geweckt werden. Wertvoll ist auch der literarische Anhang, der den Vorträgen beigegeben ist. Ein ernstes Gebiet beschlägt Bd. 83: Der Aberglaube in der Medizin und seine Gefahr für Gesundheit und Leben, in dem Dr. v. Hansemann ernsthaft und frei vor dem nachteiligen Einfluss, ja Unglück warnt, den der Aberglaube mit sich bringt. Diese belehrenden Vorträge des Berliner Gelehrten verdienten allgemeine Verbreitung.

Heim, Dr. K. *Bilden ungelöste Fragen ein Hindernis für den Glauben?* 2. Aufl. Ascona 1906. C. v. Schmitz. 19 S. 80 R.

Dieser Vortrag auf der allgem. deutschen christlichen Studentenkonferenz zu Wernigerode (1905) verneint die aufgeworfene Frage; denn „es handelt sich in unserm Glauben nicht um einen Gedanken, sondern um einen, der lebt". Wer des Verf. Standpunkt teilt, wird sich seiner Worte freuen; wer anders denkt, wird nach dem Lesen des Vortrages nicht weiter sein.

Kriegstaten der alten Schweizer. Dem Volk erzählt von *E. Frey,* a. Bundesrat. Reich illustriert von E. v. Muyden. Neuenburg, F. Zahn. 15 Lief. zu Fr. 1. 25, für Nichtsubskribenten 2 Fr. Vollst. Fr. 18. 25, in Prachtband 25 Fr.; nach 31. März 25 resp. 32 Fr.

Mit dem Kampf der Helvetier gegen Rom hebt die frisch-volkstümlich geschriebene Darstellung der kriegerischen Begebenheiten der Schweizergeschichte an; der Befreiungskampf — Morgarten, Laupen, Sempach — bildet das zweite Kapitel und der Bund der acht Orte, d. h. die Ereignisse bis zum Regensburgerfrieden bildet den Inhalt des dritten Abschnittes der beiden ersten Lieferungen, die vor uns liegen. Gern folgt man dem Verfasser in seiner klar aufgebauten Erzählung, der die zahlreichen Bilder aus alten Chroniken und, wo diese nicht hinreichen, der gewandte Stift E. v. Muydens eine Illustration beifügen, die fast überreich zu werden scheint; die Ausstattung ist die jener Prachtbände, die in letzten Jahren aus dem Verlag Zahn hervorgegangen sind.

Otto Schröder. *Vom Papiernen Stil.* Leipzig, B. G. Teubner. 102 S. gb. Fr. 3. 50. VI. Aufl.

Die Literatursprache nimmt nicht alles auf, was gesprochen wird; wo sie aber neuert, da geschieht es im Geiste der mündlichen Sprache. Die papierne erfindet und verbindet Worte, wie sie nie und nirgends gesprochen wurden, und wie man sie im Mund eines frischen Menschen sich auch nicht denken kann. Jene ist künstlerisch, diese künstlich. Jene bedeutet ein höheres Leben der Sprache, diese ihren Tod. In diesen Worten liegt der Schlüssel zu der vorliegenden Schrift, die gegen die Unnatürlichkeiten der Sprache sich auflehnt, denen wir in der Tagespresse jeden Augenblick begegnen. Ein besonderes Kapitel wird dem Wort „derselbe" gewidmet, das sich so oft breit macht. Die Schrift Schröders ist noch nicht veraltet. Sechs Auflagen sprechen für ihre Verbreitung. Wir wünschen, dass ihr etwas mehr nachgelebt werde.

Naturstudien in der Sommerfrische Reiseplaudereien. Ein Buch für die Jugend von Dr. *K. Kraepelin.* Mit Zeichnungen von O. Schwindrazheim. Leipzig. 1906. B. G. Teubner. gb. Fr. 4. 25.

In dieser Fortsetzung der „Naturstudien" weckt der Verf. das jugendliche Interesse für Eisenbahnen, Entstehung der Gebirge, Bergwerk und Hüttenkunde, Höhlen und Höhlentiere, Dünen und Dünenpflanzen, das Meer und sein Leben und andere Dinge, die man auf der Reise sieht. Die geistreiche Art dieser Gespräche macht auch dieses Bändchen zu einem köstlichen Buch für die Jugend, aus dem aber der Lehrer viel lernen kann. Es wird willkommen sein wie die frühern Schriften, die der Verf. unter dem Titel Naturstudien veröffentlicht hat. Gar trefflich hat der Illustrator seine Aufgabe gelöst, und der Verlag hat dem Buch die geschmackvolle Ausstattung gegeben.

Übungsstoff für den Unterricht in dialektfreier Aussprache des Deutschen von *P. A. Kleimann*. Hamburg 1906. C. Boysan. 35 S. 80 Rp.

Der Schauspielkritiker der Hamb. Nachr. hat hier, unter die Buchstaben des A B C eingeordnet, einen Sprachstoff zusammengestellt, dessen Verwendung zu Übungen ohne weitere Bemerkungen dem Lehrer überlassen wird.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik von Prof. Dr. *Fr. Umlauft*. XXVIII. Jahrg. Wien, A. Hartleben. 12 Hefte zu Fr. 1.55.

Nr. 2. London in der Gegenwart (Olinda). Einiges zur Ethnographie der Hereros, mit 3 Abb. (R. Zürn). São Paulo, das bedeutendste Kaffeegebiet der Welt, mit 3 Abb (K. Bolla). Stereoskop. Bestimmung der Rotationsdauer der Sonne. Der auswärtige Handel Spaniens. Nr. 3. Das Atoll Oleaï und seine Bewohner (H. Seidel). Die orientalischen Kirchen im türkischen Reiche (Dr. Wiese). Der neuaufgedeckte Doppelgletschertopf bei Bad Gastein, mit 2 Abb. (Dr. G. Götzinger). Die Eisenbahnen der Erde. Nr. 4. Die österreichische Expedition nach Kaffa, mit 4 Abb. (J. Bieber). Das Atoll Oleaï und seine Bewohner (H. Seidel). London in der Gegenwart, mit 2 Abb. (Dr. Olinda). Reisen in West-Neuguinea (J. W. van Hille). Schwankungen in der Intensität der Sonnenstrahlung. Der neue Bahnbau Donauwörth-Trenchtlingen und die geographisch-geologischen Funde dortselbst (G. Breu). Hamburgs Staatsbudget für 1906. Graf Savorgnan de Brazza (mit Porträt). Kartenbeilage: West-Neuguinea von J. W. van Hille. Massstab: 1:2,000,000.

Die Warte. Monatsschrift für Literatur und Kunst von Dr. *Jos. Popp*. München, Hasenstr. 11, Allg. Verl. Gesellschaft. Jährl. Fr. 10.80.

Nr. 1. Unsere Stellung zum Nackten in der Kunst (Dr. Wurm). Adalbert Stifter (Dr Schuck). Gedichte von Li-tai-pa übersetzt von O. Hauser. Münchner Wagnerhaus und seine Zukunft (H. Teibler). Nr. 2. Zwei neue Tendenzromane (Dr. Popp). R. Baumbach (Dr. Dreher). Stein und Eisen (H. Binder). Nr. 4. Zur Psychologie des künstlerischen Schaffens (E. Ritter). Goethe als Romantiker (Dr. R. v. Kralik). Erzählende Literatur. Paul Bourget (J. Kneip). Bühnenschau (H. Teibler). Zeitschriftenschau. Aus der Literaturwelt. Kritik.

Der deutsche Schulmann *Joh. Meyer*. Berlin W. 57, Gerdes & Hödel.

Nr. 12. 8. Jahrg.: Bild und Wirklichkeit im Geographieunterricht (O. Schmidt). Der päd. Gedanke — der Berufsgedanke des Volksschullehrers (P. Zillig). Schulpolitische Rundschau. — Gegen das Mannheimer System.

Wege nach Weimar. Monatsblätter von *Fritz Lienhard*. Buchschmuck von F. Stassen. I. Jahrgang. Vierteljährl. 2 Fr. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer.

Der Weg nach Weimar bedeutet dem Schöpfer dieser Zeitschrift den Weg zur feinern Kunst und Kultur, einen Weg in die schöpferische Stille. Darum stellt er fremdes und eigenes künstlerisches Schaffen in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Das zeigen die Stoffe der ersten Hefte. Da finden wir (No. 1—4): Wo liegt Weimar. Winkelmann (von Heinr. von Stein); Was ist ästhetische Kultur? 1. Wesen und Ziel, 2. der innere Weg. — Heinr. von Stein: 1. Stein und Gobineau, 2. Stein und Nietzsche. Führende Gedanken (H. v. Stein), Steins Leben. Tauler und der Einsiedler. — Vom literarischen Messias. — Wie Schiller und Körner Freunde wurden, Ein Briefwechsel. — Emerson: Emerson und Carlyle, Emersons häusliches Leben. Aus dessen Essays: 1 Freundschaft. — Das wilde Heer (Lienhard). Tagebuch (v. Herausgeber). — Freunde einer feinen Lektüre, nicht gewöhnlicher Tageskost, werden diese Blätter bald hochschätzen.

Schweizerische

Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschl,
Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang. Heft II.

Erscheint sechsmal im Jahr.

Beilage:
„Pestalozziblätter“, redigiert von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland
Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.
1906.

Abonnementspreis für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung“: a. Postabonnenten Fr. 2. 60; b. direkte Abonnenten, Schweiz: Fr. 2. 50, Ausland: Fr. 3. 40. Für Abonnenten der „Pädagog. Zeitschrift allein: a. Postabonnenten: Fr. 4. 10; b. direkte Abonnenten, Schweiz: 4 Fr., Ausland: Fr. 4. 90.

Inhalt des 2. Heftes.

Literarisches.

Jahresversammlung des Schweizerischen Lehrervereins in Zug

7. und 8. Oktober 1905.

I. Eröffnungswort

des Präsidenten der Delegiertenversammlung Dr. X. Wetterwald in Basel.

Auf ihren Wanderungen im lieben Schweizerlande hat die Delegiertenversammlung des Sch. L. V. schon an mancher Pforte des gastlichen Schweizerhauses angeklopft; überall haben sich bereitwillig die Tore weit aufgetan, überall ist sie in liebenswürdiger Weise aufgenommen worden. Das weiss unser Verein zu schätzen, und dankbare Worte und dankbare Herzen werden laut und leise je und je der freundlichen Aufnahme gedenken. — Eine besondere Anerkennung verdient es, wenn eine kleinere Stadt und ein kleiner Verein uns zu Gaste laden; es muss das als ein besonderes Zeichen treuer Anhänglichkeit der kleinen Sektion an den grösseren Verband gebührend hervorgehoben werden. Diese Treue hat in unseren Herzen ein lebhaftes Gefühl der Freude hervorgerufen, und wir sind darum gerne nach dem freundlichen Zug gekommen, um mit Kollegen und Schulfreunden zu beraten, unsere Ansichten und Erfahrungen auszutauschen und wertvolle Belehrungen und Anregungen mit nach Hause zu nehmen. Die Delegiertenversammlungen geben uns auch Gelegenheit, einander persönlich nahe zu treten, Freundschaften zu schliessen, die über die engen Grenzen der Kantone hinausreichen, und da mag wohl der Gedanke, seine Freunde bei einem solchen Anlass wieder zu sehen und ihnen die Hand zu drücken, auch ein Grund sein, der uns die Versammlungen lieb und wert macht. Schmerzlich muss es uns aber berühren, wenn wir den einen oder anderen der stets treu zur Fahne gestanden, missen müssen und doppelt schmerzlich ist es, wenn der treue Freund inzwischen ins stille Grab gebettet wurde. Wie freute sich unser Kollege Theiler schon in Chur bei dem Gedanken, das nächste Mal seine Freunde in seine Heimat einladen zu können; wie aber die Zeit des Wiedersehens näher rückte, da ging seine Zeit zu Ende, und heute deckt der frische Grabeshügel die vergängliche Hülle des treuen Mannes. Wir wollen nicht unterlassen, den Hinterbliebenen unser Beileid auszusprechen; ihm wollen wir ein freundliches Andenken bewahren; seine Treue aber soll uns Leitstern und Vorbild sein.

Aus allen Gauen des Schweizerlandes sind wir nach Zug gekommen. Die Grosstadt am breiten Heerstrom, wie das kleine Dörfchen am jungen Gletscher-

bach, die stattlichen Städte und Dörfer des flachen Landes, wie die Orte unserer lieblichen Alpentäler, alle haben ihre Vertrauensmänner hergesandt. Aber auch die verschiedensten Schulstufen sehen wir vertreten; von der Primarschule an durch alle Stufen der Mittelschule hindurch bis zur Hochschule hinauf haben sich Lehrkräfte zur gemeinsamen Tagung eingefunden; auch Schulinspektoren und Rektoren stehen in unseren Reihen. So gibt unsere Landsgemeinde ein vielgestaltiges, aber gerade deshalb ein treues Bild unserer gemeinsamen Ziele und Bestrebungen. Wir kommen aus verschiedenen Teilen unseres Landes; verschieden sind unsere Bildungswege gewesen, verschieden die Verhältnisse, die unsere Jugendjahre begleiteten, verschieden die Wege, die uns ins Leben hinaus und in das Arbeitsfeld hineingeführt haben, und verschieden sind unsere speziellen Aufgaben. Darum werden auch unsere Lebensanschauungen und unsere Lebensgewohnheiten verschieden sein. Wollen wir daher mit dem Kollegen rechten, wenn er in mancher Frage der Schulführung Ansichten vertritt, die von den unserigen abweichen? Wollen wir dem Kollegen zürnen, wenn er in anderer Weise der Jugend dienen will, als wir es gewohnt sind? Die Verhältnisse in unserem Vaterland sind so mannigfaltig, dass auch im Schulbetrieb das Wandeln auf verschiedenen Wegen erklärlich, ja geboten erscheint. Überlieferte Anschauungen, aus der Kindheit Tagen stammende heilige Überzeugungen müssen geachtet werden; will die Arbeit des Lehrers hineindringen in die Herzen der Kinder, soll sie Boden fassen in der Gemeinde, soll sie beitragen zu Glück und Wohlfahrt der heranwachsenden Jugend, so muss sie die Anschauungs- und Denkweise, das Glauben und Hoffen, das Lieben und Hassen des Volkes sich zum Verbündeten machen und aus dem vorhandenen Ideenkreise und Empfindungsleben heraus die Erziehung fördern und die Jugend hinauf zu Glück und Tugend führen. Das erfordert treue Arbeit. Ich glaube, auf dem Boden eines tiefen Pflichtbewusstseins, des Gefühls einer schweren Verantwortung gegenüber der uns anvertrauten Jugend und deren Eltern können wir uns alle zusammenfinden zu gemeinsamer Arbeit, zur Aneiferung in der Vervollkommnung der uns zu Gebote stehenden Mittel in Regierung, Unterricht und Zucht. Und ich glaube es wohl an dieser Stelle aussprechen zu dürfen, dass der Schweiz. Lehrerverein seit Jahren bemüht ist, in jeder Hinsicht die Anschauungen aller Kollegen zu achten und sie in der Betätigung ihrer heiligsten Überzeugungen gewähren zu lassen. Auf diesem Boden weitherziger Duldsamkeit, aber unentwegten Hochhaltens aller Bestrebungen, die unserer Jugend an Leib und Seele zum Segen gereichen, sind wir Kollegen einander näher gekommen; auf diesem Boden mutvollen Eintretens für die Ideale der Jugenderziehung ist unser Verein gross und stark geworden.

Verehrte Schulfreunde, Kolleginnen und Kollegen, diesen Boden wollen wir nicht verlassen, nicht verlassen bei unseren gemeinsamen Tagungen, nicht verlassen bei der Arbeit, die unser täglich und stündlich im Schulzimmer wartet. Unsere Beratungen bewegen sich stets auf dem Boden ruhiger Sachlichkeit, wohlwollender Beurteilung der Anschauungen unserer Gegner; denn gleichviel welche Fragen wir verfechten, wir vertreten ja nicht unser Wohl und Weh, sondern das der Schule und der Kinder. Die Rücksicht auf die Aufgabe, die uns in der Jugenderziehung gestellt ist, mag uns

auch die Preisgabe lieber Gewohnheiten, ja sogar das Aufgeben von Anschauungen leicht machen, wenn wir zur Überzeugung kommen, dass damit der Jugend gedient ist. Wie nun aber auch in unserem Rate die Gedanken und Worte sich bewegen, und wie auch die Stimmungen und Meinungen sich verschieben mögen, eins bleibe fest und unwandelbar: die Treue im Kleinen, die treue Arbeit eines jeden auf dem Posten, auf den er gestellt ist. Dann wird er zu jeder Zeit gerüstet sein für die Inspektion, gleichviel ob ein Fachmann zu derselben erscheint oder ein Laie, gleichviel ob seine Schüler seine Arbeit zensieren oder sein eigenes Gewissen. Dann wird jeder Inspektion der Stachel genommen; denn Gewissenhaftigkeit und treue Arbeit werden vor jedem Gerichtshof als vollwertige Ausweise ernster Pflichterfüllung anerkannt. Und nun wollen wir hoffen, es möge morgen auf dem Gebiete des Richteramtes, wenn auch Dissonanzen sich einstellen, ein gut gefügtes Tonwerk sich herausbilden. Wenn dann mit dem spröden Stoff der Rechtsprechung die zarten Gebilde des dichterischen Kunstwerkes sich vereinen, dann gibt es einen guten Klang. Mit dem Wunsche, dass auch unsere diesjährigen Verhandlungen sich einen guten Klang erwerben mögen ringsum im Schweizerlande, heisse ich Sie, verehrte Schulfreunde und Kollegen, herzlich willkommen, und damit erkläre ich unsere Verhandlungen als eröffnet.

II. Die Schulaufsicht.

1. Referat von A. Weideli in Hohentannen.

Aus all dem Widerstreit der Meinungen, der sich an die Besprechung der Überbürdungs- und Ermüdungsfragen, an die Methoden- und Lehrplanreform anschloss, scheint sich als allgemein anerkannt die Forderung abzuklären: Berücksichtigung der Anlagen und Kräfte des Kindes, Schonung seiner Persönlichkeit, Förderung seines sittlichen, geistigen und körperlichen Wachstums, Selbsttätigkeit und Selbständigkeit bei Lehrenden und Lernenden muss Ausgangs- und Zielpunkt aller Schularbeit sein.

Diese Entfaltung der Schule auf freierer Grundlage setzt aber Umgestaltungen voraus, über deren Durchführung wir Lehrer uns nur freuen können.

Einmal muss die Schule selber als mündig, frei und selbständig anerkannt werden. Schlagwörter wie: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft", müssen fallen; denn niemand darf die Schule haben, sie einseitig beherrschen, ihr fernliegende Aufgaben zuweisen, sie muss einzig und allein im Dienste der Jugenderziehung stehen.

Immer und immer aber wird man bei allen Reformbestrebungen wieder auf das grösste Hindernis stossen, das in einem einseitig und schablonenhaft gebildeten Lehrerstand in gedrückter, innerlich und äusserlich abhängiger Lage zu suchen ist. Tiefe, gründlichere Lehrerbildung auf breiterer Grundlage, eine gesicherte ökonomische und soziale Stellung

des Lehrers, die ihn davor bewahrt, Zeit und Kraft in Nebenerwerb zu zersplittern, sind die eigentlichen unerlässlichsten Vorbedingungen für das Gedeihen der Schule. Aber auch dann, wenn diese Postulate erfüllt sind, wird der Lehrer nicht alle Verantwortung für den gedeihlichen Fortgang des Unterrichtes auf sich nehmen können oder wollen.

Die Aufgabe ist auch dann noch so schwer, dass er der Hilfe und Mitarbeit wohlgesinnter Männer, der verständnisvollen Unterstützung in seinen Massnahmen, nicht zuletzt auch im Kampfe gegen die im Volke wurzelnden Vorurteile, der Aufmunterung und Wegleitung bedarf; auch liegt die Beschaffung zweckmässiger, gut ausgestatteter Unterrichtsräume, der nötigen Lehr- und Veranschaulichungsmittel, Schutz der Kinder vor schädigenden Einflüssen, gewöhnlich nicht in seinem Machtbereich. Da muss eine auf der Höhe der Zeit stehende, ihrer Aufgabe gewachsene Schulaufsicht einsetzen.

Mit dieser Zweckbestimmung ist auch die Notwendigkeit und Wünschbarkeit der Schulaufsicht ausgesprochen.

Wenn Lehrer die Frage aufwerfen: Gibt es auch einen anderen Stand, der so viel beaufsichtigt, kontrolliert und visitiert wird, wie der Lehrerstand? so lautet die Antwort: Ja, es sind alle diejenigen Stände und Berufsgenossenschaften, deren einzelne Mitglieder an einem gemeinsamen Werke arbeiten. In Post-, Eisenbahn-, Telegraphen-, in grösseren Fabrikations- und industriellen Betrieben, in Beamtungen, überall finden wir leitende, führende Organe, Über- und Unterordnung; das ist zum Gedeihen des Ganzen durchaus notwendig. Wird aber die Frage so gestellt: Kann die Aufsicht über die Schule gleich beschaffen sein, wie diejenige in einem Betriebe, wo dem Arbeiter oder Angestellten eine täglich sich wiederholende, leicht zu kontrollierende, mechanische Arbeit zugewiesen wird? so muss darauf entschieden mit Nein geantwortet werden. Wenn es nun der Schweizerische Lehrerverein unternommen hat, in seinem Schosse die Schulaufsichtsfrage zu besprechen, so kann es sich dabei nicht um die Abschaffung eines bestehenden oder um die allgemein verbindliche Einführung eines anderen Aufsichtssystems handeln — denn wir haben ja keine schweizerische Volksschule — sondern es gilt einen allerdings wichtigen grundsätzlichen Entscheid. Das hat auf der einen Seite den Vorteil, dass die Auseinandersetzungen mit aller Ruhe und Sachlichkeit vor sich gehen können, während es andererseits schwer ist, sich von lokaler und kantonaler Voreingenommenheit loszumachen, und sich einfach zu fragen, was für die Jugend, die Schule und die Lehrerschaft das Zweckdienlichste sei.

Um die Stimmung unter der Lehrerschaft aller Stufen, den Aufsichts-

beamten und -Behörden, sowie ausserhalb der Schule stehender Männer, kennen zu lernen, wurden vom Referenten über einhundertundvierzig Fragebogen ausgesandt; einhundertundzehn, auf achtzehn Kantone sich verteilend, sind zurückgekehrt, nicht alle mit einem Ölzweige im Schnabel, aber viele davon mit einem so reichhaltigen und wertvollen Material, dass die Verarbeitung desselben allein mehr als den Rahmen eines kurzen Vortrages ausfüllen würde.

Grosse Übereinstimmung herrscht in der kantonalen Gesetzgebung in den Bestimmungen über die Ortsschulbehörde, Gemeindeschulpflege, Schulrat oder Schulvorsteherschaft geheissen. In ihren allgemeinen Pflichten liegt es, nach dem Wortlaut des Gesetzes, alle Angelegenheiten der Schule zu besorgen, nach besten Kräften alles zu tun, was die Erziehung und Bildung der Jugend zu fördern und die entgegenstehenden Hindernisse aus dem Wege zu räumen geeignet ist. Hausvaterpflichten und -Sorgen sind es, die den Gemeindeschulräten überbunden werden, und aus eigenem Antrieb müssen sie helfend und unterstützend eingreifen, wo es nötig ist und selber regelmässig und möglichst oft nachsehen, ob alles wohl im Hause stehe. Und nun ein Bild aus der Wirklichkeit. Ein Gemeindeschulpräsident, der gegen den Schluss des Sommerkurses auch einmal in der Schule erscheint, findet im Tagebuch die tadelnde Bemerkung des Visitators, dass noch kein einziger Besuch eines Schulrates eingetragen sei. Entrüstet schreibt er darunter: Wir setzen in unseren Lehrer das Zutrauen, dass er seine Pflicht erfülle, auch wenn wir nicht immer hinter ihm stehen. Eigentümlich ist nur das Zusammentreffen, dass man da, wo dieses Zutrauen am grössten ist und man den Lehrer mit seinen Schülern fast das ganze Jahr sich selber überlässt, gewöhnlich auch das Schulhaus, das Mobiliar und die Umgebung des Jugendtempels in verwahrlostestem Zustande findet. Wird es dann der Lehrer müde, immer als Bittender vor der Türe des Schulrates zu stehen und um das zu betteln, was der Schule ohne sein Zutun zukommen sollte, so kann man wohl etwa hören: Ja, dieser Lehrer! Jetzt haben wir ihm einen neuen Zählrahmen angeschafft, ihm eine zerfetzte Wandkarte durch eine neue ersetzt, ihm einen neuen Zimmerboden, ihm einen frischen Kalkanstrich machen lassen — und jetzt geht er doch fort, der undankbare Mann! Alle diese Unkosten hätten auch wohl unterbleiben können.

Das ist eine schwache Seite der Ortschulaufsicht; es fehlt ihr (rühmliche Ausnahmen vorbehalten) das Gefühl der Verantwortlichkeit für eine gerechte und vernünftige Schulverwaltung; sie lässt alles an sich herankommen, tut nichts, was von ihr nicht erbeten oder von oben herab anbefohlen wird, die Schulräte fühlen sich mehr als Lehreraufseher, denn als

Schulverwalter. Verschärft werden die Folgen dieser einseitigen Auffassung der Ortsschulaufsicht da, wo man den Mitgliedern derselben die Aufgabe zuweist, auch die methodische und unterrichtliche Seite der Lehrerarbeit zu überwachen und zu beeinflussen. Gerade die einsichtigeren und verständigeren Männer, deren Wort dem Lehrer etwas gelten könnte, bleiben lieber von der Schule weg, als dass sie sich einer Aufgabe widmen, der sie sich nicht gewachsen fühlen, und in deren Ausführung sie sich blamieren könnten; andere aber meinen, dass sie nun von Amtes wegen mehr verstehen müssen, als der Lehrer, und dieser kann dann in beständigem Kampfe seine Kraft aufreiben oder alle seine Ideale preisgeben.

Die Ortsschulbehörde bleibe bei ihrer nächstliegenden und natürlichen Bestimmung, sie sei Schulverwaltung.

Dann liegt auch kein Grund vor, dem Lehrer gerade auf dem Gebiete, das er vor allen anderen verstehen soll, das Mitraten und Mittaten zu verbieten.

Es genügt nicht, dass der Lehrer zu einzelnen Schulangelegenheiten mit beratender Stimme zugezogen werden kann oder soll. Diese Einrichtung beleuchtet die Ausnahmestellung und Rechtlosigkeit des Lehrers oft nur noch greller, und die betreffende Bestimmung wird auch da, wo ein „muss" ist, statt ein „kann", nur zu häufig willkürlich umgangen. Ein erspriessliches Zusammenarbeiten zum Wohle der Schule wird sich nur ergeben aus der gemeinsamen Beratung und dem gegenseitigen Gedankenaustausche; dann nehmen die Bemerkungen der Schulvorsteher weniger mehr die Form des Tadels, der Weisung oder des Befehls an, und der Lehrer wird dann auch gerne erkennen und anerkennen, dass er aus diesem Verkehre mit verständigen Männern der Gemeinde manche Anregung, Aufklärung und Wegleitung schöpfen kann; anderseits wird es für die Behörde von Vorteil sein, wenn der Sachverständige, der mit den Verhältnissen Vertraute immer zur Hand ist; peinliche Szenen wegen Kompetenzkonflikten werden unterbleiben, und eher wird vermieden werden können, dass andere Interessen, als diejenigen der Schule, ausschlaggebend werden, oder dass ein Mitglied die ganze Schulleitung an sich reisst. So gross, wie es den Anschein hat, ist der Schritt, dem Lehrer Sitz und Stimme in der Ortsschulbehörde einzuräumen, nicht.

Manchenorts überträgt man ihm Arbeiten und Verrichtungen, die der Schulpflege zukommen würden; im Thurgau und wohl auch anderswo wird der Lehrer hin und wieder zum Aktuar der Schulvorsteherschaft gewählt. Schenket ihm nun auch noch die Achtung und das Vertrauen, die ihn in seiner Stellung heben und stärken, und ihr auferlegt ihm damit auch die Verpflichtung, sich dieser Achtung und dieses Vertrauens

würdig zu erweisen. Wer nimmt denn Anstoss daran, dass der Geistliche Mitglied der Kirchenvorsteherschaft ist? Auch bei der Schule handelt es sich nur um die Beseitigung alter Vorurteile.

Weit auseinander gehen die Ansichten, sobald von der staatlichen Schulaufsicht die Rede ist, und je nach Auffassung der Bedeutung und des Zweckes ist auch die Organisation derselben verschieden. Man hört oft, selbst von Vertretern gebildeter Stände, die Ansicht äussern, die Schularbeit zu beurteilen, sei denn doch nicht so schwer. Dazu gehöre nur ein gesunder Menschenverstand und ein offener Sinn, um zu sehen, ob in der Schule Ruhe, Ordnung und Reinlichkeit herrsche, ob die Schüler laut lesen, schön schreiben, geläufig rechnen, ob Lehr- und Stundenpläne eingehalten werden, ob der Lehrer es verstehe, das Interesse der Kinder zu wecken usw.

Freilich, auch ich kann konstatieren, dass eine Uhr stillesteht, eine Maschine mit zu viel Geräusch arbeitet, dieser oder jener Mensch unzweifelhaft krank ist, auch wenn ich kein Uhrenmacher, kein Monteur, kein Arzt bin. Und trotzdem werde ich in solchen Fällen selten beigezogen. Man wird eben denken, dass ein Uhrmacher, ein Monteur oder Arzt vielleicht doch noch etwas mehr konstatieren könnte, oder dass ein ungeschicktes Eingreifen das Übel nur noch verschlimmern würde, oder schliesslich, dass eben nicht das Konstatieren die Hauptsache sei, sondern die Erkenntnis der Ursachen des Übels und die Beseitigung derselben. Nicht anders ist es bei der Schule. Es ist schwierig, eine Jahresarbeit unter Berücksichtigung aller Umstände, die das Resultat beeinflusst haben, gerecht zu beurteilen; auch da kann der äussere Schein trügen. Dem Staate aber muss vor allem daran gelegen sein, ein zutreffendes Bild von dem Stande der Schulen zu erhalten, namentlich in einer Zeit, da sich so viele berufen fühlen, laut und öffentlich über Schule und Lehrerarbeit zu urteilen und eine mächtige Bewegung nach freier Entfaltung vorwärts drängt. Je mehr sich die Lehrerschaft von geistlosem Drill und mechanischem Abrichten losringt, desto drückender muss eine in altgewohnten Geleisen sich bewegende schablonenmässige Prüfung und Aufsicht sein.

Wir rufen also nicht, wie ein St. Galler Kollege gemeint hat, nach vermehrter Aufsicht, im Gegenteil, wir wünschten uns einen einfach funktionierenden Aufsichtsapparat — aber wir rufen nach einer Aufsicht, die den gewissenhaften, charakterfesten Lehrer schützt und schätzt, die sich nicht durch pädagogische Seiltänzerkünste täuschen lässt, die nicht immer ernten will, bevor gesäet ist, die den Wert des Unterrichtes nicht nach dem Umfang des behandelten Stoffes beurteilt, nicht immer bloss

nach leicht abfragbaren und leicht zu kontrollierenden rein äusserlichen Unterrichtsergebnissen verlangt.

Darin sind wir alle einig, dass eine dreijährige Seminarzeit als Vorbereitung für den Lehrerberuf nicht ausreicht, und dass der Lehrer nur durch stetes Weiterstudium auf der Höhe bleiben kann. Bei jeder Ge legenheit betonen wir, wie schwer und verantwortungsvoll unser Beruf sei. Läge denn nicht ein Widerspruch darin, wenn wir selber zugeben wollten, nichts sei leichter, als die Schularbeit zu beurteilen oder gar zu zensieren? Wollten wir Lehrer es probieren, dem Landwirte oder einem beliebigen Handwerker Weisungen für seine Berufsarbeit zu erteilen, so würden wir sehr bald erfahren, dass diese Leute eine Berufsehre haben, die es ihnen verbietet, sich von denen lenken zu lassen, die nicht imstande wären, in ihrem Fache etwas Tüchtiges zu leisten, mit anderen Worten, die davon nichts verstehen.

Auch die Lehrerschaft wird gut tun, etwas auf diese Berufsehre, die grundverschieden ist von Dünkel und Einbildung, zu halten und darüber zu wachen, dass sie sich nicht dem Verdachte aussetzt, die Schule vermöchte eine auf Sachkenntnis, Wahrheit und Gerechtigkeit beruhende Beurteilung nicht zu ertragen. In den Berichten aus Kantonen mit Laienaufsicht und Bezirksschulräten ist unheimlich viel von dem Wohlwollen, das diese Männer der Schule entgegenbringen, die Rede. Die Sache ist nicht ungefährlich; denn wie leicht kann sich Wohlwollen in Übelwollen, Gunst in Ungunst, Gnade in Ungnade verwandeln!

Doch die Gründe, die einen Teil der Lehrerschaft veranlassen, der Laienaufsicht den Vorzug zu geben, sind ja anderer Art. Wie sich die 110 Beantworter der Fragebogen zu dem System der Aufsicht stellen, und welche Erfahrungen man überall im Schweizerlande herum machte, soll im folgenden als Stimmungsbild, weniger als zuverlässige statistische Erhebung gezeigt werden. Um einigermassen über den Wert dieser Zahlen aufzuklären, sei ihre Zusammensetzung hier angeführt. Nach Kantonen: Zürich 17, Bern 11, Luzern 3, Schwyz 2, Glarus 8, Zug 1, Freiburg 2, Solothurn 3, Baselstadt 8, Baselland 6, Schaffhausen 4, Appenzell A.-Rh. 8, I.-Rh. 1, St. Gallen 9, Graubünden 6, Aargau 5, Thurgau 15, Tessin 1; nach Berufsständen 74 Primar- und Sekundarlehrer, 12 Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten und Professoren, 14 Inspektoren, Visitatoren und Mitglieder von Bezirksschulpflegen, 10 Männer in angesehener öffentlicher Stellung.

Von den 110 Stimmen fielen 76 auf das fachmännische Inspektorat, 17 auf Bezirksschulpflegen, 8 auf ein gemischtes Inspektorenkollegium, 9 konnten sich nicht für irgend ein System entscheiden. Von den 69

Lehrern an der Volksschule, die sich bestimmt für ein System erklärt haben, waren 53, von 10 Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten 6, von 14 Inspektoren und Mitgliedern von Schulpflegen 11, von 8 ausserhalb der Schule stehenden Männern 6 für das fachmännische Inspektorat. Sehen wir uns um in den Kantonen mit Fachinspektorat. Glarus: Sämtliche 8 Berichterstatter wünschen nichts anderes, einzelne Stimmen lauten: „Die Einrichtung hat sich bewährt und befriedigt allgemein, und es ist mir unerklärlich, dass die intelligente Lehrerschaft von fortschrittlichen, schulfreundlichen Kantonen vor dem einheitlichen fachmännischen Inspektorat eine so grosse Angst an den Tag legt“. Baselstadt: Sämtliche 8 Berichterstatter wünschen Fachinspektorat. Neben einzelnen begeisterten Stimmen, wie: „Ich wüsste für städtische Verhältnisse, aber auch für das Land, wo ich während zwölf Jahren wirkte, keine bessere Schulaufsicht, als das Berufsinspektorat“ hörte man auch schärfere Tonarten: „Niemand, was ein Lehrer ist, erklärt sich zufrieden, was besonders die Rektoren betrifft“ — der Schluss dieser sehr freimütigen Kritik läuft dann aber doch in die Worte aus: „Ich für mich würde beim Inspektor (aber Fachmann) verbleiben. Nur nicht den Inspektor mit grosser, dicker Amtsmiene, sondern ich wünsche mir den freundlichen Berater“. Auch aus anderen Kundgebungen ist der Wunsch nach etwas mehr Ellbogenfreiheit, Vertretung der Lehrerschaft in der Inspektion und Schaffung einer amtlichen Synode laut geworden. Baselland: In den sechs Berichten wird kein anderes System gewünscht, dagegen übereinstimmend Entlastung des kantonalen Inspektors von Bureauarbeiten: von einer Seite würde Anstellung eines Adjunkten, von anderer Schaffung einer besonderen Inspektion für die Sekundar- und Bezirksschulen empfohlen. Auch das System der Prüfungsexperten scheint an verschiedenen Mängeln zu leiden. Bern: Von den elf Berichterstattern würden neun das Fachinspektorat beibehalten, zwei würden es lieber ohne jedes Inspektorat probieren. Allgemein werden kleinere Inspektionskreise gewünscht; die Unzufriedenheit scheint da weiter hinaufzureichen, als bis zu den Inspektoren: Wahl der Inspektoren durch das Volk, Schaffung eines Erziehungsrates mit der Befugnis, die Inspektoren zu wählen, Vorschlagsrecht der Lehrer usw. schwirrt es da durcheinander. Graubünden: Alle sechs Berichte wünschen Beibehaltung der fachmännischen Aufsicht; interessant ist die Meinungsäusserung eines Nichtlehrers in angesehener Stellung: „Nach meiner Ansicht wäre es wünschbar, dass die Schulaufsicht durch die Inspektoren etwas intensiver betrieben würde (mindestens zwei Schulbesuche per Jahr), da die Aufsicht durch die Gemeindeschulräte geringen Wert hat. Die Inspektoren sollten namentlich

Zeit haben, nach der Inspektion die Ergebnisse mit den Lehrern und den Schulräten gründlich zu besprechen, um anregend und initiativ und nicht bloss kritisierend zu wirken. Wir haben verhältnismässig viele junge Lehrer, die der praktischen Anleitung bedürfen, wenn sie es auch nicht immer gelten lassen, und die für gute Ratschläge empfänglich wären, wenn sie in passender, ihr etwas übertriebenes Selbstgefühl nicht verletzender Weise gegeben werden.“ Appenzell A.-Rh. hat, nach dem Herzen der beiden Berner Kollegen, keine eigentliche kantonale Schulaufsicht; denn bisher wurde etwa alle zehn Jahre eine Inspektion angeordnet. „Dass eine solche Inspektion gar nichts nützt, davon ist jeder appenzellische Lehrer überzeugt“. — „Das System erfüllt seinen Zweck nicht und befriedigt die Lehrerschaft nicht“.

So tönt es aus den Reihen der appenzellischen Lehrerschaft, die sich anlässlich der Beratung des Schulgesetzes mit grosser Mehrheit fur Fachinspektion ausgesprochen hat. Im Prinzip haben sich einstimmig für Fachaufsicht ausgesprochen die vereinzelten Berichte aus den Kantonen Luzern (2), Schwyz (2), Zug (1), Freiburg (2), Appenzell I.-Rh. (1), Tessin (1) und die 4 Berichterstatter aus dem Kanton Schaffhausen, mit grosser Mehrheit Thurgau (12 von 15). Mehrheitlich für eine Laien- oder gemischte Aufsicht lauteten die Stimmen aus Zürich (11 gegen 6), St. Gallen (5 gegen 4), Aargau und Solothurn, betont muss hier werden, dass alle Berichterstatter übereinstimmend erklärten, die Lehrer seien in ihrer Mehrzahl gegen die Fachaufsicht. Am schärfsten weht der Wind aus Zürich, wo die Anhänger des Fachinspektorates geradezu als Feinde der Schule und des Lehrerstandes bezeichnet werden; schon der Name „Volksschule“ deute doch daraut hin, dass das Volk bei der Aufsicht beteiligt sein müsse, freilich hört man da auch andere Stimmen; ein Nichtlehrer schreibt über die Bezirksschulpflegen:

„Bei den Wahlen wird oft mehr auf politische Richtung, als auf Eignung Rücksicht genommen. Die Anforderungen an die Lehrer und Schulen sind entweder zu verschieden oder dann zu schablonenhaft.“

Im ganzen macht die Erhebung mittelst der Fragebogen den Eindruck, dass man da, wo man die Fachaufsicht hat und kennt, kein anderes System wünscht, und dass in vielen Kantonen, wo man es noch nicht hat, diesem Ziele zugestrebt wird, anderseits aber der Berufsinspektor in den Kreisen, wo sich durch langjährige Gewöhnung ein anderes System eingelebt hat, schon bei der blossen Nennung einen wahren Schrecken hervorruft.

Die Freiheit innert dem Rahmen der Gesetzesbestimmungen und des Lehrplanes schätzen wir alle; aber Freiheiten, aus Liebhaberei und Willkür

entsprungen, die sich mit dem Wohl der Jugend nicht vertragen, müssen zurückgewiesen werden. Im Jahresberichte über die Tätigkeit der Bezirksschulpflegen des Kantons Zürich pro 1904—05 lesen wir wörtlich: „Obschon der betreffende Lehrer in seinem Stundenplane die Turnstunden vorgemerkt hatte, erklärte er dem Turninspektor, dass er nie turne und nie geturnt habe, indem er das Turnen als Torheit und im Volke als wenig beliebt bezeichnete". In einem anderen grossen Kanton traf der Hr. Bezirksschulrat den jungen Lehrer unglücklicherweise beim Turnen, und er äusserte in missfälligem, verweisendem Tone: In dieser Landschule gäbe es wohl Besseres zu tun, als zu turnen. Es ist eben eine heikle Sache mit dieser Demokratie in der Schule. Wir könnten ja unsere demokratische Gesinnung in der Weise betätigen, dass wir in unseren Schülern das Volk der Zukunft achten, sie nicht durch Prugel, Scheltworte und tyrannische Behandlung zeitlebens der Schule entfremden, indem wir jeden Tag zeigen, dass uns die Kinder lieber sind, als die Note I oder ein glänzendes Examen, oder die Gunst der Vorgesetzten. Vielleicht wäre das auch ein Weg, der Schule die Volkstümlichkeit zu erhalten oder zu erwerben.

Wollen wir, dass die Politik vor der Schultüre Halt mache und nicht die Willkür herrsche, dass die Aufsicht nicht bloss kritisierend, sondern fördernd und anregend wirke, dass ihr Urteil vertrauenerweckend und zutreffend sei, so müssen wir uns für das fachmännische Inspektorat aussprechen.

Düfteleien, wer ein Fachmann sei und wer nicht, sind überflüssig. In der Regel wird es ein begeisterter Lehrer sein, der mit beruflicher Tüchtigkeit die Charaktereigenschaften, die Tatkraft und den weiten Blick verbindet, die für dieses Amt notwendig sind. Den Nörgeler, den Methodenreiter, den ledernen Pedanten, den aufgeblasenen Streber können wir hier nicht brauchen. Daher ist die Wahl nicht leicht; sie darf unmöglich dem Volke zugemutet werden; aus Wahlkämpfen darf der Inspektor, der das Vertrauen der Jugend, der Lehrerschaft und des Volkes besitzen muss, nicht hervorgehen. Aber wenn der Vertrauensmann der Lehrerschaft an massgebender Stelle, beim Erziehungs- oder Regierungsrat, in erster Linie berücksichtigt wird, dann ist die Grundlage für ein gedeihliches Zusammenwirken von Inspektor und Lehrerschaft gelegt.

Nichts anderes soll der Inspektor sein als ein Mitarbeiter am Werke der Jugenderziehung in leitender, aber auch verantwortungsvoller Stellung. Man hat etwa versucht, das Wort Schulaufsicht durch das mildere Schulleitung zu ersetzen; niemand aber wird es einfallen, den Namen Inspektor in Aufseher verdeutschen zu wollen. Es ist gesagt worden, dass

in der Nacht auf die Wahl zum Inspektor in dem früheren Kollegen eine vollständige Metamorphose vorgegangen zu sein scheine; ist nicht auch das Umgekehrte denkbar, dass ihn seine ehemaligen Freunde und Kollegen mit ganz anderen Augen ansehen? Auch die Inspektoren haben auf den Fragebogen ihre Wünsche ausgesprochen. Einer schreibt lakonisch: Weniger passiven Widerstand! Ein anderer möchte denn doch nicht bloss Übermittler von Forderungen und Wünschen der Lehrerschaft an die Oberbehörde sein. Seien wir Lehrer nicht ungerecht; der Inspektor hat nicht bloss den Standpunkt der Lehrerschaft zu wahren, er hat auch seine Verpflichtungen gegenüber der Jugend, gegenüber den niedern und höhern Schulbehörden, und neben diesen vielerlei Pflichten wird er wohl auch noch ein paar Rechte haben wollen. Gegenseitige Gerechtigkeit, gegenseitiges Vertrauen und gegenseitige Achtung werden allein zu einem erspriesslichen Verhältnisse führen.

Es wäre undankbar, wenn wir Lehrer nicht anerkennen wollten, dass es von jeher Inspektoren gegeben hat, deren Leistungen volle Anerkennung verdienen, und die in einem geradezu idealen Verhältnis zur Schule und zur Lehrerschaft standen oder noch stehen, obwohl sie die Aufsicht im Nebenamt ausübten. Aber die Notwendigkeit, kleine Kreise zu schaffen, brachte den Übelstand, dass es fast unmöglich wurde, alle Stellen richtig zu besetzen; und es blieben die Übelstände nicht aus: Fortwährender Wechsel im Personal, Missgriffe in der Wahl, grosse Verschiedenheit in den Anforderungen, Zersplitterung der finanziellen Mittel, merklicher Einfluss der beruflichen oder politischen Stellung, sonderbares Verhältnis zwischen Inspektor und Ortsschulbehörde.

Woher ein im Amte stehender Lehrer Zeit und Kraft nimmt, auch noch eine Anzahl anderer Schulen zu leiten, überwachen und prüfen, ist mir ein Rätsel; auch dürfte sein Urteil im Volke kaum als ganz unbefangen anerkannt werden. Aus all' diesen Umständen ergibt sich die Folgerung: Nur ein ständiges, fachmännisches Inspektorat kann allen Anforderungen genügen.

Wenn ständige Fabrik-, Lebensmittel-, Strasseninspektoren mit demokratischen Einrichtungen vereinbar sind, so werden es auch die Schulinspektoren sein. Damit sich nicht allzu intime oder unleidliche Verhältnisse herausbilden, und die Berufsausübung neuen Reiz erhält, dürfte überall da, wo nicht sprachliche oder geographische Verhältnisse entgegenstehen, ein Wechsel der Inspektoren in den verschiedenen Kreisen in nicht zu kurzen Perioden stattfinden.

Beherrschung des Stoffes und Verteilung desselben auf die verschiedenen Altersklassen, Anpassung der Forderungen an die geistige Kraft

der Schüler, Beurteilung der Schule unter Berücksichtigung aller obwaltenden Umstände sind Dinge, über die der Laie stetsfort straucheln wird; statt der inneren Einheit, Bewertung der Arbeit nach ihrer Qualität, wird die Vereinheitlichung in rein äusserlichen Massnahmen gesucht, und es ist kein blosser Zufall, dass man gemeinsame Prüfungsaufgaben, Fehlerstatistiken, Zensuren, zahlenmässige Bewertung der Unterrichtsresultate, vorwiegend in Kantonen mit Laienaufsicht findet.

Jährliche Zensuren mit Note 1—3, oder 1—5, ja noch mit Zwischenstufen finden wir in den sieben Kantonen Zürich, Luzern, Zug, Freiburg, St. Gallen, Graubünden und Aargau; Graubünden hat seit einigen Jahren an Stelle der Zensuren ein kurzes schriftliches Gutachten eingeführt. Aus einem Kanton mit gemischtem Inspektionssystem wird geschrieben: Die Laieninspektoren machen gewöhnlich alles Einser; ist ihr Charakter nicht erhaben genug, so erhalten Lehrer, die man nicht mag, schlechtere Noten. Die Inspektoren von Fach machen objektiv strengere Noten.“ Eine solch gefährliche Waffe sollte dem Inspizierenden nicht in die Hand gegeben werden, und hoffentlich wird diese Einrichtung, die dem Ansehen des Lehrerstandes nur schaden kann, bald gänzlich verschwinden. An deren Stelle trete die mündliche Aussprache zwischen Inspektor und Lehrer und ein kurz gehaltener schriftlicher Bericht, der aber unbedingt auch dem Lehrer zugestellt werden muss.

Über einen Sünder, der schon so viel Tränen Unmündiger, so viel Püffe und Scheltworte, so viel Hetzen und Treiben, so viel Schliche und Kniffe, so viel Angst und schlaflose Nächte auf dem Gewissen hätte, wie das Schulexamen, wäre längst der Stab gebrochen worden; dass man diesen Sünder leben lassen will, bezeichnet man als eine Konzession an das Volk; nun, dann suche man ihn wenigstens zu bessern. Soll das Volk herbeigelockt werden, dann muss es doch versichert sein, nicht bloss einem peinlichen pädagogischen Verhör beiwohnen zu müssen. So als öffentlicher Schultag, als Schluss- und Markstein des Schuljahres, mag es ja mit anderen Unvollkommenheiten hingenommen werden.

Das Bestreben, einer allein richtigen Methode zum Durchbruch zu verhelfen, darf bereits als gescheitert betrachtet werden, und da die Obligatorischerklärung, diese Vergewaltigung der Lehrfreiheit, nicht weiter um sich gegriffen hat, dürfen wir über diesen Punkt kurz hinweggehen.

Es ist wichtig, über die unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit eines Lehrers, über den ganzen Stand der Schule und die Verhältnisse der Gemeinde ein Gesamtbild zu erhalten, und wenn man dem Lehrer zumutet, in allen Fächern Unterricht zu erteilen, so wird es am besten

sein, wenn derselbe Inspektor die ganze Schule beobachtet und prüft. Einzelne Fächer, wie Gesang, Zeichnen, Turnen loszureissen und einer besonderen Inspektion zu unterwerfen, birgt immer die Gefahr in sich, dass diese Fächer auf Kosten anderer auf die Prüfung hin ungebührlich bevorzugt und dann in den Zwischenjahren, da keine Prüfung stattfindet, vernachlässigt oder ganz vergessen werden. Man zwingt ja mancherorts den Lehrer förmlich, auf die Prüfung, das Examen hinzuarbeiten.

Nicht so selten kommt es vor, dass man Persönlichkeiten dafür verantwortlich macht, was allein veraltete Gesetze, unpraktische Lehrpläne, ungenügende Lehrmittel verschuldet haben. Durchgehen wir die Gesetzgebung der Kantone in ihren Bestimmungen für die Schulaufsicht, so begegnen wir einem so dichten Gestrüppe von Paragraphen, Verordnungen, Vorschriften, dass man fast keinen Ausweg sieht. Auch die Inspektoren sind in einigen Kantonen nicht frei; sie kommen aus ihren Formularen, Tabellen und Berichten nicht heraus, und fast möchte man meinen, der Wert der Schulaufsicht werde bemessen nach der Menge des Papiers, das alljährlich in die Regierungsgebäude wandert und dort einer stillen Bestattung entgegengeht. Papier und tote Buchstaben! Und doch, wie wären lebendige, aufmunternde Worte, warmfühlende Herzen und werktätige Mithilfe so notwendig am Erziehungswerke! Frei und wohl sollen sich vor allem die Kinder in der Schule fühlen; sie sollen dort weder den gedrückten, verbitterten Diener, noch den Tyrannen, nein, den wohlmeinenden Führer und Lehrer finden. Und tritt der Inspektor zur Türe herein, dann müssen die Kinderaugen aufleuchten, und der Lehrer soll das befreiende Gefühl haben: Der Mann weiss auch, was Schule halten heisst, bei ihm findest du Verständnis, Rat und Schutz. Weg mit dieser Inspektorenfurcht; sie ist unbegründet! Und wenn der gefürchtete Schulvogt wirklich einmal erscheinen sollte, sind wir nicht Männer, die sich zu helfen wissen? Klammert euch nicht an althergebrachte Einrichtungen, die sich nun einmal überlebt haben. Die Zeit drängt vorwärts, sorgt, dass sie nicht über euch dahinschreitet. Der Lehrerschaft steht eine bessere Zukunft bevor, und auch auf dem Gebiete der Schule wird das Wahre und Gute den Sieg davontragen. Dieser Glaube steht in mir unerschütterlich fest. Darum nicht dieses dumpfe Sichergeben und Sichbeugen; wagt es, etwas zu wollen und zu wünschen! Vorwärts, aufwärts den Blick!

Thesen.

I. Wohlwollende Fürsorge für die sittliche, geistige und körperliche Wohlfahrt der Jugend sei Ausgangspunkt und Leitstern für alle Bestrebungen auf dem Gebiete der Schule. Auch die Schulleitung oder

Schulaufsicht rechtfertigt nur dann die für sie gebrachten Opfer und erfüllt nur dann ihre Aufgabe, wenn sie etwas zur Hebung und Förderung des Schulwesens beiträgt.

II. Der Ortsschulbehörde (Schulrat oder Schulvorsteherschaft) kommt hauptsächlich die Schulpflege zu; sie soll in der Gemeinde die treibende Kraft zu Verbesserungen im Schulwesen sein und auch initiativ vorgehen. Kompetenzen in pädagogischer und methodischer Hinsicht kommen der lokalen Schulleitung nicht zu. In der Verwaltungsbehörde der Gemeinde (Schulpflege, Schulkommission) soll der Lehrer Sitz und Stimme haben. Wo mehrere Lehrer in einer Gemeinde sind, kommt dieses Recht einer Vertretung der Lehrerschaft zu.

III. Die staatliche Schulaufsicht darf sich nicht mit bureaukratischer Überwachung des Gesetzesvollzugs, mit der Beurteilung der Schulen nach bloss äusserlichen Unterichtsergebnissen begnügen, sondern sie muss anregend und befruchtend auf die Schule einwirken und dafür Gewähr bieten, dass treue, gewissenhafte, auf dauernde Erfolge hinzielende Arbeit erkannt, geschätzt und vor geistlosem Drill und mechanischem Abrichten unterschieden werden kann. Alle kleinliche, die Berufsfreudigkeit lähmende und das Gefühl der persönlichen Verantwortlichkeit abstumpfende Bevormundung soll vermieden werden und Lehrern und Schülern Raum zu freier Entfaltung der Persönlichkeit verbleiben.

IV. Was bei andern Ständen und Berufsarten längst als selbstverständlich gilt, dass nämlich die Qualität einer Arbeit und die auf dieselbe hemmend oder fördernd wirkenden Einflüsse nur der zu berurteilen vermag, der die nötigen Sach- und Fachkenntnisse besitzt, sollte endlich auch für die Schule gelten: Die Aufsicht werde praktisch erfahrnen, auf der Höhe der Zeit stehenden Schulmännern ubertragen, deren allgemeine und pädagogische Bildung derjenigen des Lehrers, dessen Arbeit sie zu beurteilen und zu fördern haben, mindestens gleichkommt. Bei der Besetzung dieser fachmännischen Inspektorate sollen politische und konfessionelle Zugehörigkeit nicht in Betracht fallen; ausschlaggebend darf allein die persönliche Qualifikation sein. Die Wahl ist von der obersten kantonalen Aufsichtsbehörde (Regierungsrat oder Erziehungsrat) vorzunehmen; der Lehrerschaft des betreffenden Inspektionskreises steht das Vorschlagsrecht zu.

V. Die Stellung des Inspektors soll den Charakter der Mitarbeit am Werke der Jugenderziehung haben, von einseitiger äusserer Beeinflussung frei und der aufgewendeten Zeit und Kraft entsprechend besoldet sein. Diesen Anforderungen entspricht am besten die ständige

fachmännische Inspektion. In Kantonen mit mehreren Inspektionskreisen wäre ein periodischer Wechsel der Inspektoren zu empfehlen.

Das einzig richtige Verhältnis zwischen Inspektor und Lehrer ist gegenseitige Achtung und gegenseitiges Vertrauen.

VI. Eine Schule soll unter Berücksichtigung aller Verhältnisse individuell und als Ganzes beurteilt werden; besondere Inspektion einzelner Fächer liegt nicht im Interesse der Schule. So wenig wie im Unterrichte darf bei der Prüfung die Schablone angewendet werden. Vom pädagogischen Standpunkte aus sind daher verwerflich:

a) Gemeinschaftliche Prüfungsaufgaben für einen ganzen Kanton mit Taxation nach der Prozentzahl der richtig gelösten Aufgaben oder nach der Fehlerzahl;

b) jährliche, in Zahlen ausgedrückte Zensuren für Schulen und Lehrer statt fachmännischer Gutachten zuhanden des Lehrers;

c) Examen als Gradmesser für den Stand einer Schule;

d) eine amtlich vorgeschriebene, für die Lehrer eines ganzen Kantons verbindliche Lehrmethode.

VII. Schulgesetzgebung und Lehrpläne sollen von grossen Gesichtspunkten ausgehen, allgemeine Grundsätze enthalten, den modernen Anschauungen angepasst sein, ein Festlegen aller Einzelheiten im äussern und innern Schulbetrieb vermeiden. Dann aber sollen sie auch allgemein verbindlich sein und von keiner Seite nach Willkür gehandhabt oder umgangen werden dürfen.

II. Korreferat von Hrn. G. Gattiker.

In seinem Begleitschreiben zu den mir freundlich übersandten Thesen äusserte Hr. Weideli: „Wenn Sie an den in ihrer Schrift „Zur Frage der Schulaufsicht“ ausgesprochenen Gedanken festhalten, so werden wir uns grundsätzlich nicht einigen können“. Da nun Hr. W. das Berufsinspektorat als die beste Form der Schulaufsicht betrachtet, so werden unsere Wege in der Tat auseinanderlaufen; denn ich bin nach wie vor ein Gegner dieser Einrichtung. An Ihnen wird es dann sein, uns beide durch freundliche Überredung zusammenzubringen.

Die Hauptdifferenz liegt in der Frage der Zentralisation der Schulaufsicht. Um Missverständnissen von vornherein vorzubeugen und für die Diskussion einen saubern Boden zu schaffen, möchte ich die Differenz noch etwas näher beleuchten. Wie ich Hrn. W. verstanden, wünscht er zunächst das Berufsinspektorat oder „Inspektorat im Hauptamt“, das seinen Mann vollauf in Anspruch nimmt und natürlich gleichbedeutend ist mit Zentralisation der Schulaufsicht. Zweitens verlangt

er, dass die Inspektoren praktisch erfahrene und auf der Höhe der Zeit stehende Schulmänner seien. Das wäre dann das eigentliche Fachinspektorat. Ich meinerseits bin ein Gegner der Zentralisation und wünsche, dass möglichst weite Kreise zur Aufsicht herangezogen werden, woraus sich von selbst ergibt, dass auch Laien zur Schulaufsicht zugelassen werden und diese nur im Nebenamte geübt wird. Ich habe also einerseits den Nachweis zu leisten, dass auch mit Laien der Schule gedient ist, und anderseits, dass die Zentralisation der Schulaufsicht, also das Berufsinspektorat, seine starken Schattenseiten hat. In Anbetracht der kurzen Zeit, die mir als Korreferent zur Verfügung steht, beschränke ich mich darauf, einige der leitenden Gedanken meiner Broschüre noch etwas weiter auszuführen und zugleich die Broschüre durch einige weitere Gedanken in möglichst knapper Form zu ergänzen.

Bevor ich auf den Kern der Sache eintrete, möchte ich bemerken, dass ich bei der Abfassung meiner Broschüre ganz und gar nicht daran dachte, das Inspektorat anderer Kantone anzugreifen und mich damit gewissermassen zum Richter über ihr Schulwesen aufzuwerfen. So unbescheiden bin ich nicht; meine Absicht ging einzig dahin, eine Institution vom Kanton Zürich abwehren zu helfen, die nach meiner Überzeugung für Lehrerschaft und Schule des Kantons Zürich keinen Fortschritt bedeuten würde. Im besondern leitete mich dabei noch der Gedanke, dass es auch für die Lehrerschaft anderer Kantone von grossem Werte sein müsste, wenn in der Schweiz nicht alles über einen Leisten geschlagen wird und noch ein paar Kantone mit eigenartigem Aufsichtssystem übrigbleiben, so dass immer wieder zur Vergleichung Gelegenheit gegeben ist. Natürlich holte ich die Belege für meine Abwehr, wo sie zu finden waren, und gewiss wird niemand unter Ihnen glauben, dass ich etwa extra das Inspektorat von Basel oder Bern habe diskreditieren wollen. Hätten statt der Berner oder Basler Lehrer die von Neuenburg schon ihr Inspektorat angegriffen, so wäre eben N. in meiner Broschüre angezogen und Berns oder Basels Ruhe mit keiner Silbe gestört worden. Von örtlicher Animosität also keine Spur. Eigentlich hätte ich es für die heutige Versammlung den Kollegen anderer Kantone überlassen können, gegen das Inspektorat, falls sie damit nicht einverstanden sind, Stellung zu nehmen, um so eher, als der „Grosse Stadtrat“ von Zürich am 11. Febr. a. c. das Postulat auf Schaffung eines Inspektorats vorläufig abgelehnt hat. Ich musste mir aber sagen, dass eine Ablehnung der ergangenen Einladung schief gedeutet werden könnte und dass die Einladung gewissermassen als Vorladung vor Gericht anzusehen sei, dem

ich, im Bewusstsein, einer guten Sache gedient zu haben, denn doch nicht ausweichen wollte.

Damit komme ich zur eigentlichen Sache, also zum Nachweis, dass das Inspektorat wenigstens für den Kanton Zürich keinen Fortschritt, sondern selbst im günstigen Falle nur eine Änderung bedeuten würde. Ich berufe mich für diese Behauptung zunächst auf die Rekrutenprüfungen, deren Ergebnisse wohl kaum zugunsten des Inspektorats ins Feld geführt werden können. Kantone mit Inspektorat und annähernd gleicher Schuldauer (Bern, Waadt, Glarus, Neuenburg, Zug, Baselland) standen bei den Rekrutenprüfungen meist hinter Zürich, während Kantone ohne eigentliches Inspektorat wiederholt in erster Reihe standen, Zürich gar nicht immer ausgenommen. Ich weiss wohl, dass hier noch allerlei Faktoren mitsprechen; aber so viel ergibt sich aus einer Prüfung der verschiedenen Verhältnisse immerhin mit Sicherheit, dass auch das beste Inspektorat ohnmächtig ist gegen ungünstige äussere Verhältnisse, und dass umgekehrt bei günstigen Schulverhältnissen auch ohne das Berufsinspektorat Bestes erreicht wird. Man gebe dem ganzen Kanton Zürich acht volle Schuljahre und die obligatorische Fortbildungsschule, und er wird sicher auch ohne Inspektor in kurzer Frist in die vorderste Reihe rücken. Dass aber Basel und Genf ihre bevorzugte Stellung bei den Rekrutenprüfungen wesentlich dem Inspektorate verdanken, werden weder die Lehrer der betreffenden Städte noch selbst deren Inspektoren behaupten wollen.

Für die Entbehrlichkeit des Inspektorates spricht sodann ganz besonders der Umstand, dass die Lehrerbildung speziell in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ganz bedeutende Fortschritte gemacht hat, sowohl in allgemein wissenschaftlicher als auch in beruflicher Hinsicht. Der Lehrer von heute ist denn doch nicht mehr der Mann, der er vor einem halben Jahrhundert war, und der junge Lehrer darf sich, was die allgemein wissenschaftliche Bildung betrifft, neben den Abiturienten der Mittelschulen ganz wohl sehen lassen. Nun sind die schweiz. Lehrerbildungsanstalten samt und sonders eine Schöpfung des 19. Jahrhunderts, und es lag in der Natur der Dinge, dass sie anfänglich ihrer Aufgabe nur unvollkommen genügen konnten, und dass man, in der Sorge für die regenerierte Volksschule, dem noch sehr mangelhaft ausgerüsteten Lehrer in der Person eines Schulinspektors einen Mentor zur Seite gab, der ihn auf dem rechten Geleise zu erhalten und vor Abwegen zu bewahren hatte. In diesem Sinne hat in den dreissiger Jahren Scherr als Seminardirektor — übrigens ein entschiedener Gegner des ständigen Berufsinspektorats — eine Weile die zürcherischen Schulen besucht, und

in dieser Absicht ist anderwärts mit der Regeneration der Volksschule das Inspektorat geschaffen worden. Wenn also die Lehrer noch unter strenge Aufsicht gestellt, sozusagen bevormundet wurden, so lag das an historischen Verhältnissen, die eben nicht von heute auf morgen radikal geändert werden konnten. Das Inspektorat war gewissermassen ein Erziehungsmittel, durch welches der junge, noch mangelhaft ausgerüstete Lehrerstand zu grösserer Vollkommenheit heranreifen sollte und es wäre unhistorisch, dieser Aufsichtsform prinzipiell jede Berechtigung, gleichviel welcher Art die Verhältnisse seien, abzusprechen. Anderseits ergibt sich aus dieser Auffassung des Inspektorates als eines Erziehungsmittels aus pädagogischen Gründen die Forderung, dass die Vormundschaft in dem Masse zurücktrete, als das Objekt der Erziehung, hier der Lehrerstand, in seiner Entwicklung fortschreitet. Es liegt im Wesen der Entwicklung, dass sie zu höhern Formen, zu grösserer Kraft und damit zum Streben nach grösserer Selbständigkeit und Unabhängigkeit führt, woraus für die Erziehung unmittelbar resultiert, dass sie, dem Gange der Entwicklung folgend, allmälig auch freier gestaltet werde. Nun bin ich der Überzeugung, dass der Lehrerstand die Kinderschuhe ausgetreten haben und in ein Entwicklungsstadium eingetreten sei, da seiner Selbsttätigkeit und Selbständigkeit ein grosser Spielraum gewährt werden sollte. Bezüglich der allgemeinen Bildung steht der angehende Volksschullehrer, wenigstens im Kanton Zürich, auf dem Niveau der übrigen höher gebildeten Volksklassen, und wenn auch die berufliche Bildung, namentlich nach der praktischen Seite hin, noch nicht zu ihrem vollen Rechte gelangt ist, so ist der junge Lehrer doch soweit informiert, dass er an Hand der pädagogischen Literatur und anderer Hilfsmittel sich selbständig den Weg zu bahnen vermag. Einmal sollte doch auch der Lehrer selbständig werden. Es beschleicht mich immer ein Gefühl der Beschämung, wenn ich sehe, wie selbständig und unabhängig der Geistliche, der Arzt, der Jurist, der Kaufmann, der Landwirt, der Handwerker u. v. a. in ihrem Berufe schalten und walten, und dann damit vergleiche, wie man das Tun und Lassen des Lehrers sein Leben lang durch alle möglichen Vorschriften und Reglemente einengt und der strengsten Kontrolle unterwirft oder wenigstens zu unterwerfen sucht, wo sie noch nicht zu Recht besteht. Gewiss haben die genannten Berufsklassen auch ihre Sorgen; aber sie haben doch wenigstens das beglückende Gefühl des selbständigen Schaffens, während die Tätigkeit des Lehrers bis ins Einzelnste von aussen her geregelt wird oder werden will, als ob wir noch die reinsten Kinder wären. Oder sollen wir vielleicht diese Stellung auffassen als einen B -

weis für die ausserordentliche Wichtigkeit unsers Amtes? Ich wollte es gerne glauben, wenn nur nicht die Besoldung dagegen sprechen würde.

Als weiteres Argument für die Behauptung, dass das Inspektorat wenigstens im Kanton Zürich durchaus nicht notwendig sei, führe ich die Zusammensetzung unserer gegenwärtigen Aufsichtsbehörde, der Bezirksschulpflege, an. Unsere elf zürch. Bezirksschulpflegen zählen gegenwärtig 151 Mitglieder, darunter sind 38 (aktive) Lehrer, 22 Geistliche, 7 Ärzte und 11 andere Mitglieder, die mit dem Doktorhute geschmückt sind, za. 30 Beamte (Gemeinde-, Bezirks- und Staatsbeamte), dann eine schöne Zahl von Kaufleuten und Industriellen, und die übrigen gehören verschiedenen andern Berufsarten an. Speziell in der Bezirksschulpflege Zürich (35 Mitgl.) sitzen — von den Lehrern abgesehen — 6 Ärzte, 3 Geistliche, 2 Professoren, 6 Kaufleute, 1 Ingenieur, 1 Architekt, 6 Beamte, 1 Redaktor und 1 Gutsbesitzer, also eine schöne Zahl von Männern mit Hochschulbildung, und von den übrigen haben weitaus die meisten Mittelschulen passiert, und nur ein paar wenige mögen schon aus der Sekundarschule ins Leben hinausgetreten sein. Es sitzen also in unserer Aufsichtsbehörde ausnahmslos Männer mit guter und bester Schulbildung, und diese sollten nun wirklich nicht imstande sein, eine Schule wenigstens annähernd richtig zu beurteilen? Nun berufen sich ja freilich die Anhänger des Fachinspektorates gern auf die Tatsache, dass z. B. zur Beaufsichtigung von maschinellen, überhaupt technischen Betrieben überall Techniker verwendet werden und es niemandem einfalle, dafür einen Pfarrer oder Geschichtsprofessor oder den ersten besten Friedensrichter beizuziehen. Das ist nun gewiss richtig, und es ist auch mir vollständig klar, dass ohne technische Kenntnisse die Beurteilung eines technischen Betriebes schlechterdings unmöglich ist. Aber die Parallele mit der Schule stimmt hier eben nicht; denn man übersieht dabei einen ganz kapitalen Unterschied. Diese Geistlichen, diese Ärzte, diese Beamten und Professoren, kurz diese Laien-Bezirksschulpfleger sind samt und sonders durch die Schule gegangen und können alles, was sie bietet, ja alle noch ungleich mehr, als die Volksschule eben verlangt. Sie *können* lesen, schreiben, rechnen usf., und manche haben wohl auch noch die Erinnerung daran, *wie* mans ihnen beigebracht hat. Sie können alle eine schöne und schlechte Schrift, eine richtige und eine falsche Rechnung, eine ordentliche und schlechte Zeichnung, einen guten und schlechten Aufsatz von einander unterscheiden, wissen, was Lesen heisst, und sind in ihren Schulen zum schönen Lesen angehalten worden, kurz, das *Lehrgebiet* der Schule ist ihnen vertraut, und es weicht weit von der Wahrheit ab, einen solchen Aufseher (Visitator) mit einem Pfarrer vergleichen

zu wollen, der einen maschinellen Betrieb prüfen soll. Es wird also auch ein Laienvisitator, sofern er nicht auf den Kopf gefallen ist, zu beurteilen imstande sein, ob eine Schule ihre Jahresaufgabe gelöst, also ihr Ziel erreicht habe. Mehr kann er allerdings gewöhnlich nicht leisten, braucht es aber auch nicht zu leisten; denn alles weitere, speziell die Methode, dürfte Sache des Lehrers sein und sollte ihm reserviert bleiben.

Übrigens führt noch eine ganz andere Erwägung zu dem Gedanken, dass Laien zur Beaufsichtigung der Schulen herangezogen werden dürfen. An der Spitze unsers kantonalen und stadtzürcherischen Schulwesens standen bis dahin mit wenigen Ausnahmen Männer, die einen wesentlich andern Bildungsgang durchgemacht hatten als die Lehrer. Gegenwärtig steht dem stadtzürcherischen Schulwesen ein Jurist vor; vor der Stadtvereinigung war es ein ehemaliger Geistlicher, und vor diesem lenkten ebenfalls Laien das Steuer des städtischen Schulschiffleins. Die beiden letzten Erziehungsdirektoren des Kantons Zürich stammten aus dem geistlichen Lager; ihr Vorgänger war Jurist, und nur zweimal standen während der letzten 70 Jahre Männer an der Spitze des zürcherischen Erziehungswesens, die eine eigentlich pädagogische Karriere eingeschlagen hatten. In andern Kantonen steht es meines Wissens nicht anders als bei uns. Wenn nun in einem grössern Gemeinwesen der oberste Leiter des Schul- und Erziehungsweseus, wo man es doch wohl vorwiegend mit pädagogischen Fragen zu tun hat, ein Laie sein kann, warum sollten dann nicht auch in untergeordneteren, also leichtern Stellungen, gebildete Laien funktionieren können? Logischerweise müssten die Anhänger des Fach- oder Berufsinspektorates, wenn sie nicht in einen argen Widerspruch sich verwickeln wollen, dann auch verlangen, dass in jene dominierenden Stellungen nur Fachleute reinsten Wassers gewählt werden. Ich habe noch wenige solche Stimmen gehört und meine drum, was dem einen recht sei, sei dem andern billig. Ein Widerspruch wäre es allerdings auch, wenn kantonale oder städtische Schulleiter, die aus dem Laienstande hervorgegangen sind, nun ihrerseits gegen die Laienaufsicht und für das Fachinspektorat eintreten wollten. Sie sprächen sich ja dadurch selber das Todesurteil.

Dafür, dass die Laienaufsicht doch nicht so ein Unding ist, wie manche Anhänger des Fachinspektorates uns glauben machen wollen, spricht übrigens noch eine Einrichtung, die weitherum im Schweizerlande und auch in andern Ländern besteht: Es sind die Schwurgerichte, die, wie Ihnen bekannt ist, gebildet werden aus Männern, die den verschiedensten Berufskreisen angehören. Es sind diese Schwurgerichte die Verkörperung des Gedankens, dass auch der Laie, der schlichte Mann

aus dem Volke, in Rechtsfragen und Strafsachen zu einem Urteile befähigt sei und mitunter sogar natürlicher und zutreffender urteile als der studierte Jurist. Allerdings sind diese Gerichte bis in die neueste Zeit etwa angegriffen worden, am häufigsten vielleicht in Deutschland, bezeichnenderweise aber meist aus juristischen Fachkreisen, denen aus naheliegenden Gründen eine solche Institution ein Dorn im Auge sein musste. Nun kommt von dorther die Kunde, dass die Volkstümlichkeit und das Bedürfnis nach Laien-Schwurgerichten in letzter Zeit wieder mächtig klargelegt worden sei, da gewisse Vorgänge zeigten, dass „die Herren Juristen in ihrem erstarrten Klassen- und Kastengeiste die Fühlung mit dem allgemeinen Rechtsempfinden des deutschen Volkes stark verloren hatten und durch ein Verdikt eines Geschwornengerichtes wachgeschüttelt werden mussten.“ Also selbst in dem heikeln Gebiete der Rechtssphäre traut man dem „gemeinen“ Manne ein gesundes Urteil zu, nur über die Schule, die er selbst mindestens acht Jahre lang besucht hat, und in die er seine Kinder schickt, sollte ihm kein Urteil zustehen? Ich fürchte, dass man es uns in weiten Kreisen übel deuten würde, wenn wir dies behaupten wollten. Mit demselben Rechte könnte man uns Lehrern dann verbieten, uns in irgend einer andern Sphäre als der Schule zu betätigen, und könnte das Volk verlangen, dass niemand mehr in den Kantons- oder Regierungsrat oder die Bundesversammlung gewählt werde, der sich nicht über staatswissenschaftliche und volkswirtschaftliche Studien ausgewiesen habe. Niemand denkt daran, am allerwenigsten die Lehrer selber, dann sollten aber auch sie nicht so engherzig sein, die Schule nach aussen durch eine chinesische Mauer abschliessen zu wollen; das könnte sich gelegentlich bitter rächen. Und der Vorwurf, der den Juristen eines deutschen Staates gemacht wird, dass sie in einem starren Klassen- und Kastengeiste befangen seien, dürfte uns ein Fingerzeig sein, dass auch in unserm Stande solche Verknöcherung eintreten könnte, wenn der Kontakt mit den breiten Schichten des Volkes mehr und mehr unterbunden würde.

Nun verweist man uns Schweizer Lehrer gerne auf das Beispiel der Lehrer Deutschlands, die das Fachinspektorat verlangen; aber dieser Hinweis ist, wenigstens für uns Zürcher, schon deswegen nicht recht am Platze, weil man dort das Berufsinspektorat schon hat und die Lehrer bloss noch verlangen, dass diese Stellen mit Leuten aus ihren Reihen besetzt werden. Ob sie damit viel gewinnen werden, bleibe eine offene Frage. Wir Zürcher haben aber eben das Berufsinspektorat noch gar nicht, und die grosse Mehrheit will es auch nicht, weil wir der Überzeugung sind, dass auch Laien den Zwecken der Schulaufsicht durchaus gerecht werden können.

Dies zugegeben, spricht nun alles weitere erst recht zugunsten unserer Einrichtung. Einmal hat die Schulaufsicht, wie sie bei uns und auch anderwärts noch geübt wird, den grossen Vorteil, dass breite Schichten des Volkes für die Schule interessiert werden und einen tiefern Einblick erhalten in das innere Leben derselben und die Arbeit, die der Lehrer zu leisten hat. Schon mancher ist, wie ich aus langjähriger Erfahrung weiss, aus einem heftigen Gegner der Schule oder der Lehrer ein warmer Freund und Fürsprecher derselben geworden, nachdem er Gelegenheit erhalten hatte, die Schule durch eigene Anschauung noch näher kennen zu lernen. Als ich einst in Anwesenheit eines Visitators eine Schulwanderung unterrichtlich verwertete, erklärte mir nachher der Betreffende, dass er bislang kein Freund der Schulspaziergänge gewesen sei, künftig aber für deren Berechtigung mit aller Entschiedenheit einstehen werde. Speziell bei unsern ausgesprochen demokratischen Institutionen, wo immer das Volk das letzte Wort hat, ist die Einbeziehung recht weiter Kreise in die Interessensphäre der Schule von nicht zu unterschätzender Bedeutung, und es ist ganz sicher, dass an der ehrenvollen Annahme des neuen zürcherischen Schul- und Lehrerbesoldungsgesetzes unsere Schulaufsichtsbehörden einen schönen Anteil haben. Es war für uns Zürcher ganz und gar nicht gleichgültig, ob za. 120 angesehene Männer aus allen Teilen des Kantons für die Schule eintreten, oder ob sie gleichgültig, wie viele andere zur Seite stehen würden. Mit dem Inspektorat dagegen ist, und zwar nicht nur in monarchischen Staaten, immer die Gefahr verbunden, dass sich zwischen Volk und Schule eine Entfremdung einstelle, die dieser sehr nachteilig werden kann. Der blühende Zustand der Schulen von Basel und Genf, die doch das Inspektorat haben, beweist nichts hiegegen, da sie eben nicht mit einer grossen Landschaft zu rechnen haben, wie wir Zürcher. Eines schickt sich nicht für Alle, gilt auch hier. Mag ein Inspektor noch so wohlwollend sein — von andern nicht zu sprechen — in kritischen Zeiten wird sein Wort doch nicht so in die Wagschale fallen, wie das eines Mannes, der so recht im Volke wurzelt. Das mag ja bedeutungslos sein in Staaten, wo das Volk zum Schulwesen nichts zu sagen hat und alles von oben gemacht wird. Wo aber das Volk auch der Souverän der Schule ist, da ist dieser engere Kontakt zwischen beiden Teilen nötig und sicher von grosser Tragweite.

Das Inspektorat harmoniert überhaupt nicht mit unsern demokratischen Einrichtungen, indem an die Stelle vieler — hier der Bezirksschulpfleger, Bezirksschulräte usw. — einer tritt, der nun statt ihrer denkt und handelt und damit das Interesse, dessen

stärkste Kraft doch immer in der Selbsttätigkeit wurzelt, im Keime erstickt. Sonst bezeichnet man es als die Hauptaufgabe der Demokratie, dass sie alle guten Kräfte im Volke wachrufen und zur Entwicklung bringen solle, und das unerlässliche Mittel dafür ist eben die Inanspruchnahme dieser Kräfte. In dieser Beziehung geschieht noch viel zu wenig, und eine Fülle von Kräften liegt noch latent in unserm Volke, nur weil ihm eben die Entwickelungsgelegenheit fehlt. Gerade solche Erwägungen führten in der denkwürdigen zürcherischen Revisionsbewegung von 1867 zu dem Kampf gegen die Ämterkumulation des damals herrschenden Systems. Inspektorat und Ämterkumulation sind aber im Grunde gleichbedeutend oder laufen jedenfalls in der Wirkung auf dasselbe hinaus. Seien Sie sicher, werte Anwesende, dass der Herr Inspektor allen Sitzungen der obern Schulbehörden beiwohnen, dass er zu allen Kommissionen zugezogen und auch hinten herum zu Rate gezogen und in der Regel nicht nur das erste, sondern auch das letzte Wort haben wird. Kurz, er wird das Faktotum werden in unserm Schulbetriebe, und zwar um so sicherer, weil bei uns der Departementswechsel besteht, während der Inspektor beständig auf seinem Posten bleibt. Und das nenne ich eben undemokratisch, weil reiche Kräfte lahmgelegt werden und damit das Interesse weiterer Kreise an der Schule erstickt wird. Man wird zwar einwenden, dieser eine verstehe eben die Sache besser, als die andern alle zusammen, die Lehrer eingeschlossen. Ist aber doch sehr die Frage. Oder wer hat recht: Eine Bezirksschulpflege, die dem Lehrer die Nebenbeschäftigung nicht verbieten will, wenn sie nicht nachweisbar die Lehrtätigkeit schädigt, oder jener (schweiz.) Inspektor, der eine Lehrerin nötigte, ein anderes Logis zu suchen, weil sie sich erlaubt hatte, sich an den Hausgeschäften, die ihr Freude machten, etwas zu betätigen? In der betreffenden Bezirksschulpflege war es besonders ein erfahrener Kaufmann, der etwelche Nebenbeschäftigung warm befürwortete, während der Inspektor die Lehrerin anherrschte: Sie haben sich einzig und allein der Schule zu widmen und alles andere zu lassen! So kanns dann kommen, dass eine junge Lehrerin, aller hauswirtschaftlichen Kenntnisse bar, im Rechenunterricht ein Pfund Kaffee zu 18 Cts., das Pfund Zucker zu Fr. 1.50 und Eier das Stück zu 45 Cts. feilbietet. Noch einmal, wer hat recht?

Dafür, dass ich mit meiner Auffassung von der Disharmonie zwischen Inspektorat und Demokratie nicht ganz auf dem Holzwege bin, berufe ich mich übrigens noch auf eine Instanz, der Sie die nötige Erfahrung in dergleichen Dingen kaum absprechen werden: Es ist keine geringere, als die derzeitige zürcherische Regierung, die im Oktober 1903

vom Kantonsrat eingeladen wurde, die Frage zu prüfen, ob nicht durch Reduktion der Zahl der Funktionäre bei sämtlichen Verwaltungsabteilungen eine wesentliche Vereinfachung und Verminderung der Ausgaben erzielt werden könnte. Auf Grund einer umfangreichen Enquête legte nun der Regierungsrat zu Anfang März 1905 dem Kantonsrat einen längern Bericht vor, in dem er die aufgeworfene Frage mit Nein beantwortete, und zwar u. a. mit folgender, sehr interessanter Begründung: „Diese Möglichkeit (der Reduktion) könnte noch auf anderm Wege geschaffen werden, nämlich durch die Gewährung grösserer Kompetenzen an Einzelbeamte der Verwaltung und der Rechtspflege. Man ist aber im Kanton Zürich so sehr an das Kollegialsystem gewöhnt und man hat eine solche Abneigung gegen die Verleihung einer grössern Machtfülle an einzelne Personen, dass es aussichtslos wäre, eine Änderung dieser Art vorzuschlagen. Das Kollegialsystem bietet den Vorteil vielseitiger Prüfung, es ist zugleich eine Schule, in welcher zahlreiche Bürger des Kantons zu fruchtbarer Betätigung am Staatsleben herangezogen werden. Man hat bisher gerade in der Betonung dieses demokratischen Grundzuges unserer Einrichtungen einen wesentlichen Schutz gegen die Einseitigkeiten und den büreaukratischen Geist einer ausgebildeten Beamtenhierarchie erblickt. Das Zürcher Volk wird kaum durch die Aussicht auf etwelche Ersparnis an Besoldungen dafür zu gewinnen sein, dass die Beteiligung an der Verwaltung und Rechtsprechung auf wenige beschränkt werde."

So weit die oberste Verwaltungsbehörde des Kantons Zürich, und ähnlich lässt sich auch die Zentralschulpflege von Zürich vernehmen, die in ihrer Sitzung vom 2. März 1905 sich unter anderm auch mit dem Inspektorat beschäftigte und sich darüber laut Protokollauszug wie folgt äusserte: „Soll diese Anregung[1]) im Rahmen der bestehenden Einrichtungen zur Ausführung gelangen, so kann dafür kaum die Schaffung eines eigentlichen, unsern Institutionen fremden Inspektorates in Frage kommen, das fachmännisch die Tätigkeit der Lehrer nach der methodischen und pädagogischen Seite zu überwachen, auf diesem Gebiete eine allgemeine Gleichmässigkeit herbeizuführen und der bis zu einem gewissen Grade unentbehrlichen individuellen Freiheit der Lehrer in der Darbietung und Verarbeitung des Unterrichtsstoffes das Grab zu schaufeln hätte. Es wird sich vielmehr darum zu handeln haben, dass die Aufsicht tatsächlich ihrer Aufgabe in der vom Gesetze gewollten Weise auch bei der stetigen Vergrösserung des Schulkörpers gewachsen bleibt."

[1]) Es handelte sich um die Besoldung der Kreisschulpflegepräsidenten.

Zum Überflusse führe ich noch an, dass auch bei den Beratungen zum zürcherischen Schulgesetz von 1859 der damalige Erziehungsdirektor und nachmalige Bundesrat Dr. Dubs vom demokratischen Standpunkt aus das Inspektorat ablehnte, und ebenso in der Revisionsbewegung der sechziger Jahre die demokratischen Führer, einer ausgenommen, von dieser Institution nichts wissen wollten.

Für eine möglichst freie Gestaltung der Schulaufsicht spricht des fernern die ganze Natur des Lehramtes, sowohl hinsichtlich der Schüler als des Lehrers. Die Tätigkeit des Lehrers ist anderer Art als die in kaufmännischen, technischen und behördlichen Büreaus, und die Schularbeit lässt sich nicht, wie viele glauben, kontrollieren, „wie etwa die Buchführung eines Kaufmanns, die Akten eines Büreaubeamten, oder die Arbeit eines Handwerkers usf." Hier sind die Resultate äusserlich, dort innerlich. Nicht mit mechanischen Dingen hat es der Lehrer in der Schule zu tun, sondern mit vernunftbegabten Wesen". Seine Arbeit ist eine innerliche, geistige, und er muss nicht nur mit den Grundlinien der kindlichen Entwicklung überhaupt vertraut sein, sondern auch die Eigenart jedes ihm anvertrauten Kindes aufs sorgfältigste studieren. Auch die geistige Entwicklung des Kindes ist eine organische und verlangt die strengste Berücksichtigung alles dessen, was in ihm von Natur aus, durch die besondere häusliche Erziehung und anderweitige Einflüsse angelegt ist, und je besser es dem Lehrer gelingt, diese individuellen Anknüpfungspunkte aufzufinden, desto grösser wird sein Erfolg sein. Da nun normalerweise der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler sich auf eine Reihe von Jahren erstreckt, so wird der Lehrer eine Kenntnis des einzelnen Kindes, namentlich in bezug auf die intellektuelle Befähigung, erlangen, wie sie niemand ausser ihm und den Eltern haben kann, woraus unmittelbar und mit Notwendigkeit folgt, dass niemand, der ausserhalb der Schule steht, auch der Inspektor nicht, in die Tätigkeit des Lehrers eingreifen kann. Wo's doch geschieht, da ist die grosse Gefahr vorhanden, dass ein unzweckmässiger Eingriff gemacht und die Entwicklung des Kindes gestört werde. Aus dem gleichen Grunde ist es auch verkehrt, dem Lehrer jeden einzelnen Schritt vorschreiben und seine Tätigkeit selbst im kleinsten regulieren zu wollen. Solche Eingriffe in die Tätigkeit des Lehrers haben leider schon oft stattgefunden und zwar nicht nur ausserhalb sondern auch innerhalb unserer Grenzpfähle. Die Eingriffe in das Tun und Lassen eines andern haben ja einen guten Sinn, wenn es sich um eine bloss äussere Hantierung handelt; aber beim Lehrer liegen eben die Dinge auch insofern anders, als seine ganze Persönlichkeit schwer ins Gewicht fällt. Es gibt

wohl kaum einen zweiten Beruf, der so der innern Sammlung und Ruhe bedarf wie der des Lehrers. Es kommt bei ihm nicht blos darauf an, dass er Herr des Stoffes ist und weiss, wie man die Sache an die Hand nimmt, sondern der Erfolg der Schularbeit ist noch wesentlich bedingt durch seine ganze Geistesverfassung, besonders seine Stimmung. Es können zwei Lehrer genau dasselbe sagen und doch nicht gleichviel ausrichten, nur weil der eine in ganz anderer Stimmung ist als der andere. Bei einer ruhig heitern Gemütsverfassung des Lehrers geht alles besser, als wenn er gedrückt, bekümmert, sorgenvoll oder gereizt unter seinen Schülern steht. Die Stimmung des Lehrers geht eben auch auf die Schüler über und wirkt dadurch hemmend oder fördernd auf das gesamte Leben der Schule ein. Wenn der Schuster im hellen Zorn sein Leder klopft, so ist diese Manipulation für dieses nur vorteilhaft; wenn aber der Lehrer verärgert oder verbittert in der Schule steht, so gefährdet er seine ganze Erziehungsarbeit.

Nun hängt die so nötige Ruhe und Heiterkeit des Geistes aufs innigste zusammen mit der ganzen Stellung des Lehrers. Es wird ihm nur selten gelingen, in Sorge und Kümmernis und innerer Bedrängnis seinen Geist frei zu entfalten und zu höchster Leistung zu befähigen. Je freier dagegen seine Stellung, frei nicht nur von materiellen Sorgen, sondern frei auch von äusserm Zwang und Bedrängnis, desto leichter wird sein Geist den rechten Aufflug nehmen und die Jugend daran teilnehmen lassen. Wie soll aber der Geist des Lehrers diesen höhern Flug nehmen, wenn er sieht, wie durch Eingriffe des Inspektors das Vertrauen des Schülers zu ihm untergraben wird, wenn ihm der Herr Inspektor vorhält, wie viele Aufsatzseiten der Herr Kollege Y. in der und der Zeit geliefert hat, oder wenn er — nämlich der Lehrer — auf seinem Gange zur Schule das Schulhaus geschlossen findet und sich erst beim Hrn. Inspektor entschuldigen muss, dass er einmal einige Minuten verspätet war, wo soll, sage ich, bei solchem Zwang und solcher Chikane die Freiheit und Ruhe des Geistes herkommen, die allein es dem Lehrer ermöglicht, das Höchste zu leisten, dessen er fähig ist? Natorp hat sicher recht, wenn er sagt: „In Fesseln kann sich kein Mensch gut bewegen, am wenigsten der Schulmann.“

Gegen die Zentralisation der Schulaufsicht durchs Inspektorat sprechen endlich noch ein gewichtiges Wort die Gefahren, die damit verbunden sind und die ich der Kürze halber hier zusammenfassen will in die Worte: Schulbüreaukratie und Schulhierarchie, Überhebung und Unfehlbarkeit auf der einen und Unselbständigkeit auf der andern Seite und als notwendige Folge von alledem entweder häufiger Konflikt

oder zunehmende Erschlaffung des schaffensfrohen Geisteslebens. Wenn irgendwo, so gilt hier das Dichterwort: „Licht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stossen sich die Sachen!“ Ich gebe zwar ohne weiteres und immer wieder zu, dass ein wahrhaft gebildeter Inspektor, also ein Mann, in dem neben dem Kopf auch das Herz eine Stimme hat, segensreich wirken kann, und ebenso soll neuerdings nicht bestritten werden, dass es solche Leute schon mehr als einmal gegeben hat und noch gibt und wohl auch künftig geben wird; aber Tatsache ist eben auch, dass es schon viele andere gegeben und zwar nicht nur ausserhalb, sondern auch innerhalb der Schweiz. Der Zeit Rechnung tragend und weil ich es auch sonst nicht mehr für nötig halte, verzichte ich indes darauf, dem Material, das ich in der Broschüre geboten, noch weitere Belege hinzuzufügen.

Nun sagt man ja freilich, der Missbrauch einer Sache hebe den richtigen Gebrauch derselben nicht auf; nur muss dann das auch so verstanden werden, dass die Missbräuche abgeschafft und der richtige Gebrauch zur unverbrüchlichen Regel erhoben werde. Da liegt aber eben der Haken, indem es bis jetzt noch nicht gelungen ist, den Missbräuchen endgültig zu steuern. Ja, ich halte es überhaupt für unmöglich, absolut Abhilfe zu schaffen, weil da einer einzelnen Person eine Machtbefugnis eingeräumt wird, die ihr selber gefährlich werden kann. Ich möchte zwar nicht, wie das schon Psychologen getan, von einem dem Menschen eingebornen Triebe zur Herrschsucht sprechen; aber so viel ist doch sicher, dass es eines festgepanzerten Herzes bedarf, um den Lockungen der Macht zu widerstehen, und dass sich unter ihrem Einfluss gar leicht im tiefsten Innern eine Wandlung vollzieht, die kaum als eine Etappe zur Vollkommenheit bezeichnet werden kann. Das lehrt uns die Geschichte und lehrt uns auch die alltägliche Erfahrung. Hier liegt entschieden eine schwache Stelle des Inspektorates, und so lange man uns nicht sichere Garantien gegen allfällige Missbräuche bieten kann, so lange hat die Lehrerschaft die moralische Pflicht, sich ablehnend gegen diese Institution zu verhalten.

Nun glaubt der Herr Referent freilich laut These 3, 4 u. 5 diese Gefahren beschwören zu können mit dem kathegorischen Imperativ: Du sollst! Da heisst es in These 3: „Alle kleinliche, die Berufsfreudigkeit lähmende und das Gefühl der persönlichen Verantwortlichkeit abstumpfende Bevormundung soll vermieden werden und Lehrern und Schülern Raum zu freier Entfaltung der Persönlichkeit verbleiben“; in These 4: „Bei der Besetzung dieser fachmännischen Inspektorate sollen politische

und konfessionelle Zugehörigkeit nicht in betracht fallen; ausschlaggebend darf allein die persönliche Qualifikation sein", und in These 5: „Die Stellung des Inspektors s o l l den Charakter der Mitarbeit am Werke der Jugenderziehung haben, von einseitiger äusserer Beeinflussung frei sein" usw. Ganz schön, nur haben leider solch allgemeine Vorschriften meist einen sehr geringen praktischen Wert. Das sind gute Worte, um die sich viele keinen Pfifferling bekümmern. Das Evangelium der Liebe wird nun auch schon bald 1900 Jahre gepredigt, und immer noch fallen allerchristlichste Völker übereinander her, wie reissende Bestien, und werden Handel und Wandel von Millionen Menschen von rein egoistischen Motiven bestimmt. Die Verhältnisse sind eben sehr oft stärker als der Mensch und drängen ihn auf einen ganz andern Weg, als er eigentlich gehen wollte. Ich glaube darum schon längst nicht mehr daran, dass wir zu Inspektoren l a u t e r Musterexemplare bekommen werden, auch deswegen nicht, weil die Qualität eines Inspektors auch von der Qualität der Wahlbehörde abhängt. Als wir 1903 in Zürich vor der Abstimmung über das „Verwaltungsgesetz" standen und männiglich noch an dessen Erfolg glaubte, äusserte jemand, der sich zu den Wissenden zählte, das nun für die Lehrerschaft andere Zeiten kommen und man ihr endlich den Meister zeigen werde. Wir sollten also zu Paaren getrieben werden, und der Meister, der das grosse Werk vollführen sollte, war eben der in Aussicht genommene Inspektor. An Holz hätte es ja nicht gefehlt. Dass sich aber die Zürcher Lehrer für einen solchen Zuchtmeister nicht ins Geschirr legen mochten, werden die Kollegen ausserhalb unserer zürcherischen Grenzpfähle sicher auch verstehen.

Praktischer als diese Imperative ist der Vorschlag des Referenten, der Lehrerschaft eines Inspektionskreises das V o r s c h l a g s r e c h t zuzuerkennen. Ich glaube selber auch, dass dadurch manche Ausschreitung verhindert und das autoritäre Wesen manches Schulmonarchen gedämpft werden könnte; aber undemokratisch bleibt die Institution auch dann noch, indem eben weitere Kreise von der Mitarbeit ausgeschlossen werden und dadurch, wie schon gesagt, das Interesse daran erstickt wird. Und die grosse Frage ist immer noch, ob die Behörden, die den Inspektor besolden, darauf eingehen werden. Ein Zweifel ist jedenfalls erlaubt.

Übrigens stehen wir Zürcher mit unserer Opposition gegen die Zentralisation der Schulaufsicht durchaus nicht allein. Es ist noch viel Zündstoff vorhanden, und es mottet an vielen Orten bedenklich. Erst jüngst ging durch verschiedene Zeitungen die Notiz, dass auf einer Versammlung von ca. 500 Lehrern der Stadt Bremen sehr kräftigen Tones von den Missbräuchen des Inspektorates gesprochen wurde, und von

Lehrern der Stadt Duisburg erschien vor wenigen Jahren eine Denkschrift zu handen der Stadtverordneten, worin sie sich „über das Rektorensystem in seinen Folgen für Schule und Lehrerschaft“ scharf auslassen. Auch in Frankreich, wo die Zentralisation in hoher Blute steht, wetterleuchtets stark, und man braucht nicht gerade zu den Propheten zu gehören, um vorauszusagen, dass es dort binnen kurzem zu heftigen Entladungen kommen wird: Kurz, es gärt an vielen Orten, und die Aufsichtsfrage wird ganz sicher nur dann endlich zur Ruhe kommen, wenn sie in freiheitlichem Sinne gelöst wird. So lange dies nicht geschieht, wird bald da, bald dort, bald in engern, bald in weitern Kreisen die Flamme des Zwistes aufschlagen und der Schule schweren Schaden bringen.

Sodann sollten wir noch wohl bedenken, dass es sich hier nicht bloss um eine Aufsichtsform handelt, bei der allenfalls die Mehrheit der schweizerischen Lehrer sich wohl befindet, während nach wie vor eine grössere oder kleinere Minderheit eingeengt und bedrückt wird, sondern um eine solche, bei der das Risiko, wenn auch vielleicht nicht absolut verschwindet, so doch auf ein Minimum reduziert wird. Es kann uns doch nicht gleichgültig sein, dass z. B. von 100 Lehrern zwar 80, 70 oder 60 sich wohl befinden, während 20, 30 oder 40 ihr Leben vertrauern müssen, sondern wir sollten zu einer Aufsicht gelangen, bei der bloss noch der notorisch schlechte Wille nicht auf seine Rechnung kommt. Diese Garantie gibt uns leider das Inspektorat nicht, und ich bin auf meiner Umschau nach einer solchen Aufsichtsweise immer und immer wieder zu dem Schlusse gekommen, dass nur eine wahrhaft demokratische Gestaltung der Schulaufsicht den drohenden Gefahren zu begegnen imstande sei.

Erwägungen solcher Art haben mich nun auch zu dem Schlusse geführt, dass eine Abstimmung in unserem Kreise für und wider das Berufsinspektorat nicht am Platze ist, weil unsere Versammlung doch nur einen kleinen Bruchteil des schweizerischen Lehrervereins ausmacht, und wir, im Falle die Mehrheit dafür ist, dann doch nicht wissen, ob nicht hunderte von Lehrern, die eben auch ein Urteil haben, in ihrem innersten Empfinden sich verletzt fühlen. Sichern Aufschluss gäbe nur eine Urabstimmung, allerdings wieder nur in der Meinung, dass nun aus dem Verhältnis des Pro und Contra die Grösse der Gefahr ermessen werden und diese dann zu entsprechenden Massnahmen führen könnte. Das schiene mir eine gerechte und unparteische Lösung dieser Angelegenheit.

Damit, verehrte Anwesende, das Korreferat abschliessend, fasse ich die leitenden Gedanken in die folgenden Thesen zusammen, und empfehle

Ihnen dieselben für den Fall, dass eine Abstimmung stattfinden sollte, recht angelegentlich zur Annahme, in der Überzeugung, dass die Schule nur dann ihre Bestimmung voll und ganz erfüllen kann, wenn sie getragen wird vom allgemeinen Interesse, das seinerseits die sicherste Stütze hat in der regen Mitarbeit aller verwendbaren Kräfte.

Thesen:

1. Da sich die Schule nur dann normal entwickeln kann, wenn sie mit dem Volksleben in engem Kontakt bleibt, so verdient diejenige Form der Schulaufsicht den Vorzug, welche diesen Kontakt am sichersten gewährleistet.
2. Diese Garantie ist um so grösser, je weitere Volkskreise sich an der Aufsicht beteiligen können.
3. Das Berufsinspektorat ist nicht zu empfehlen, teils wegen der Gefahren, die damit verbunden sind, teils darum, weil es mit unsern demokratischen Einrichtungen nicht im Einklange steht.

Diskussion.

R. Matzig, Basel: Entschuldigen Sie, dass ein jüngerer Kollege das heutige Gefecht eröffnet, denn ohne ein solches gelangen wir nicht zur Abklärung über die vorliegende wichtige Frage. Ich musste den Herrn Korreferenten bewundern, wie er in dem heutigen Votum es vermied, die Schulaufsicht anderer Kantone zu beleuchten, sondern wie er sich namentlich auf die Verhältnisse des Kantons Zürich beschränkte und etwa noch das Ausland in den Rahmen seiner Untersuchungen zog. Hätten wir uns nur mit dem heutigen Votum des Herrn Gattiker zu beschäftigen, so hätte ich mich begnügt, meine Auffassung in der Abstimmung — denn eine solche wünsche ich — kund zu geben; auf das Wort hätte ich in diesem Falle verzichtet. Herr Gattiker beruft sich aber in seiner mündlichen Darlegung mehrmals auf seine Schrift „Zur Frage der Schulaufsicht"; ja er legt diese dem Korreferat eigentlich zu grunde. Dieser Umstand verpflichtet mich, den Irrtümern entgegenzutreten, die sich über die Basler Verhältnisse in der erwähnten Broschüre finden. Es heisst nämlich darin: „Begeben wir uns von Bern hinunter nach Basel, wo die Schulaufsicht seit über 40 Jahren ebenfalls durch Inspektoren ausgeübt wird. Hier liegen nun aber die Verhältnisse insofern etwas anders, als die Lehrer zwei Feuern ausgesetzt sind, indem zum Inspektor noch der Rektor sich gesellt, zu dessen Pflichten es auch gehört, den Lehrer in seinen Stunden zu besuchen und zu überwachen. Zur Oberaufsicht kommt also hier noch die Lokalaufsicht, die ebenfalls durch eine Person ausgeübt wird. Es sind also Inspektorat und Rektorat aufs engste verwandt und ihrem ganzen Wesen nach eins. Um ein zuverlässiges Urteil über den Wert oder Unwert des Aufsichtsmodus von Baselstadt zu gewinnen, wird man darum gut tun, auch das Rektorat in den Rahmen der Untersuchung einzubeziehen, ansonst das Resultat derselben einseitig oder unrichtig ausfallen

könnte. Wer zwei Herren zu dienen hat, kann leicht den einen für ein wahres Tugendmuster halten, nur weil der andere viel schärfere Saiten aufzieht. Stimmen dagegen beide in wesentlichen Zügen überein, so wird dadurch das Urteil über den einen oder anderen Teil nur um so sicherer und zuverlässiger.“ — Ich muss gestehen, dass ich den ersten Teil der Broschüre Gattiker für sehr einseitig halte, der obige Passus aber ist unrichtig und auch unverständlich, weil er verschiedene auseinanderliegende Dinge durcheinander mengt. Inspektion heisst bei uns die Schulkommission oder Schulpflege, wie die Zürcher sagen würden. Jede Schulanstalt hat ihre eigene Inspektion, die bei Lehrerwahlen das Vorschlagsrecht besitzt. Die Inspektionen nehmen es, wie der Staat verlangen muss, bei den Wahlen genau. Angestellte Lehrer aber spüren nichts von einer Kontrolle durch die Inspektion. Bei der alten Examenordnung an der Primarschule sahen wir die Herren während des Examens. Bei der jetzigen Prüfungseinrichtung aber, nach der zu gleicher Zeit in verschiedenen Schulhäusern das Examen bezw. „die repetitorische Unterrichtsstunde“ abgehalten wird, sehen wir kaum mehr als ein Mitglied der Inspektion. Wir haben diese Herren nicht zu fürchten, wir kennen sie auch kaum. Unser direkter Vorgesetzter ist der Schulvorsteher. Dieser heisst an den Primarschulen Inspektor, an den mittleren und oberen Schulen Rektor. Die Anstalten sind aber vollständig getrennt und die Rektoren haben keine Kompetenz, den Inspektoren in ihr Amt hineinzuregieren, alle stehen gleich in Rang und Besoldung. Von „zwei Feuern“ kann also nicht die Rede sein. Aber ich wüsste nicht, warum wir nach Herrn Gattikers Meinung das eine Feuer, den Schulvorsteher, zu fürchten hätten. Im Gegenteil, ich freue mich, wenn der Herr Inspektor in der Schule erscheint. Ich fühle mich überhaupt frei, in der Stadt freier als auf dem Lande, wo ich übrigens mit den Mitgliedern des Bezirksschulrates, die zum grössten Teile Laien waren, auch auf gutem Fusse stand.



Zu meiner angenehmen Verwunderung beruft sich Herr Gattiker, der sonst an der Fachaufsicht in Deutschland sozusagen keinen guten Faden lässt, am Schlusse seiner Arbeit auf einen deutschen Schulrat a. D.: Polack. Ich habe Herrn Polack auch kennen gelernt, aus seinen Schriften und persönlich, und ich bin überzeugt, dass ein solcher Mann als Schulinspektor im Hauptamt einen wahren Segen verbreiten kann. Auch ich schliesse, obwohl in der Frage der Schulaufsicht auf dem entgegengesetzten Standpunkt stehend, meine Bemerkungen mit dem gleichen Zitat, wie Herr Gattiker seine Broschüre, aus den „Brosamen“: „Es gibt keine gedeihlichere Luft für die Arbeit als die Freiheit und keine höhere Verpflichtung als das Vertrauen“.

Rektor Dr. Rob. Keller (Winterthur): Herr Gattiker leitete sein Votum mit den Worten ein: Der Lehrerstand hat die Kinderschuhe ausgetreten; er bedarf daher keiner Leitung mehr. An Hand der pädagogischen Literatur kann er seine Wege finden. Die zu erwartende Konsequenz, dass die Lehrerbildung also die Aufsichtsorgane überflüssig mache, zieht er freilich nicht. Warum nun dem gebildeten Lehrer gegenüber die Laienaufsicht angemessener und würdiger sein soll, als die Kontrolle durch einen methodisch geschulten Inspektor vermag ich nicht einzusehen.

Die Zwecke und Ziele einer die Schule und Schulführung beaufsichtigenden Behörde sind doppelter Art. Wenn ich an die zürcherischen Bezirksschulpflegen denke, so sehe ich, dass ein Teil ihrer Arbeit reine Verwaltungsgeschäfte sind. Sie ist eine Verwaltungsbehörde und wird dadurch zu einer Kontrollbehörde der Gemeinden, beziehungsweise der Gemeindeorgane, denen das Schulwesen übertragen ist. Den Bezirksschulpflegen obliegt aber auch die Kontrolle der Arbeit des Lehrers. Damit werden Laien, also Männer, die entweder keine methodisch-pädagogische Schulung besitzen oder doch nur in seltensten Fällen Methodik und Pädagogik zum Gegenstand ernstlicher Studien machten, mit einer Funktion betraut, die eine gewisse Summe positiver Kenntnisse und Erfahrungen einer Wissenschaft, der Erziehungslehre, verlangt, wenn sie eine dem zu beaufsichtigenden Lehrer Achtung einflössende Tätigkeit sein soll. Besteht doch eine Kontrolle der Arbeit des Lehrers nicht allein darin, dass man ihm sagt, der Weg, den du einschlägst, ist nicht der richtige, sondern dass man ihm auch sagt, warum er falsch ist und ihm zugleich die Wege weist, die ihn zum Ziele führen. Der Laie ist sich dessen auch oft ganz gut bewusst, dass er im allgemeinen am besten tut, wenn er die Hand von dem hält, was die spezifisch berufliche Tätigkeit des Lehrers betrifft, der bescheidene und einsichtsvolle Laie, der sich sagt: Die Berechtigung zu einer Kritik meiner Berufstätigkeit gestehe ich nur dem zu, der meine Berufstätigkeit nicht nur vom Hörensagen kennt. Aber nicht alle Laien unserer Bezirksschulpflegen sind bescheiden und einsichtsvoll, nicht alle beschränken ihre Tätigkeit auf die Gebiete, die sie wirklich beherrschen. Aus meiner einstigen Mitgliedschaft einer Bezirksschulpflege erinnere ich mich recht wohl eines Falles, in welchem einer der Laien Auslassungen über die Methodik des deutschen Sprachunterrichtes zu seinem Steckenpferd erwählt hatte und dabei über vermeintliche Unrichtigkeiten speziell auf grammatikalischem Gebiete in einer sprachlichen Form sich äusserte, die den Wert seines Urteiles in höchst bedenklichem Lichte erscheinen liess.

Wenn wir nun auch ohne weiteres zugestehen wollen, dass die Bildung der Lehrer der Art ist, dass sie ein tüchtiges Fundament zu beruflicher Fortbildung darstellt, so muss doch auch betont werden, dass gerade die praktische berufliche Ausbildung nicht mit einem besonders grossen Mass von Zeit bedacht ist. Gerade dem jungen Lehrer kann daher, wenn Sie wollen, die Führung, sagen wir der Rat eines erfahrenen Methodikers nur willkommen sein, also die Leitung durch einen Fachinspektor, der ja nicht notwendig die Karrikatur zu sein braucht und sie wohl auch nur in den seltensten Fällen wirklich ist, als welche Herr Gattiker den Schulinspektor hinstellt. Wird er nicht, zumeist selbst ein einstiges Glied der Lehrerschaft, wenn er ein Charakter ist, der väterliche Freund derer sein, die eines Beraters dringend bedürfen?

Dass sich auch die zürcherische Lehrerschaft der Laienaufsichtsbehörde nicht preisgeben will, darf ich wohl aus der Annahme schliessen, dass sie sich des an sich ja gewiss wenig demokratischen Rechtes nicht begeben wollte, eine Abordnung ihrer Wägsten in die Bezirksschulpflege zu wählen, d. h. also dem Laienelement das fachmännisch geschulte beizugesellen. Was mir als erstrebenswert vorschwebt, Verbindung des beruflich ge-

schulten Inspektors mit der Laienaufsicht, scheint also in dieser Zusammensetzung, zu der das Volk die Laien, die Lehrer die Berufsbeflissenen wählt, verwirklicht zu sein. Tatsächlich aber ist diese Behörde nicht das, was uns wünschenswert erscheint, weil die Arbeitsteilung nicht gemäss den Zielen der Schulaufsicht so durchgeführt wird, dass den Sachverständigen die Kontrolle der Arbeit des Lehrers, die Beurteilung seiner methodisch-pädagogischen Tätigkeit zugewiesen ist, den Laien das Verwaltungsgebiet. Dadurch, dass jedem Mitglied der Pflege eine Anzahl von Schulen zur Beaufsichtigung zugewiesen wird, unterstellen wir im Kanton Zürch die einen Lehrer einer berufsmässig geschulten, die andern einer Laienaufsicht. Und das ist das ungünstigste System. Verleitet doch gerade das fachmännisch durchdachte Votum des methodisch geschulten Bezirksschulpflegers den Laienbezirksschulpfleger oftmals dazu, in Worten es jenem gleichzutun und dadurch einen Bericht über die Schulführung abzugeben, der sich über Dinge auslässt, die dem wirklichen Verständnis des Berichterstatters deswegen zu fern liegen, weil sie fachmännische Kenntnisse fordern. So wird also grösste Ungleichheit in der Beurteilung der Schulen geschaffen, welche leicht auch zu Ungerechtigkeiten führen kann.

Gewiss liegt der Tendenz, Laienbehörden in den Dienst der Schule zu ziehen, ein guter Gedanke zu grunde, das Streben, zwischen Schule und Volk einen engeren Kontakt zu schaffen. Darum möchte auch ich diese Laienbehörden nicht missen, aber ihre Aufgabe beschränken. Sie sollen, wie bisher, sich mit dem ganzen Verwaltungsgebiete der Schule befassen; sie sollen, wie bisanhin die Schule besuchen, aber es soll ihnen ein beruflich geschulter Inspektor zur Seite gestellt sein, der mit ihnen die Lehrtätigkeit des Lehrers bespricht, der die Arbeit des Lehrers beurteilt. Man sagt, das Laiensystem sei das demokratische Institut. Nicht alles Demokratische aber ist, weil es demokratisch ist, auch das bessere. Jedem Lehrer, der ehrlich bemüht ist, der Schule sein Bestes zu geben, wird ein Urteil des Berufsmannes willkommener sein, auch wenn es nicht nur Lob spendet, als das kritiklose Lob aus Laienmund. Und der Tadel aus Laienmund wird nicht erreichen, was Tadel erzielen will, die Besserung, weil der Fachmann des Laien Tadel als Laienurteil nicht anerkennt.

Die Gefahr, dass die methodische Freiheit durch die Schablone verdrängt werde, ist um so grösser, je geringer die Einsicht des Aufsichtsorganes in methodisch-pädagogischen Fragen ist. Sie ist also beim Laiensystem grösser als beim beruflich geschulten Fachinspektor. Geben wir der Lehrerschaft das Vorschlagsrecht für den Inspektor zu Handen der obersten Erziehungsbehörde, dann ist doch wohl anzunehmen, dass der Mann ihres Vertrauens die Arbeit der Lehrer zu beaufsichtigen hat, der Mann, dem sie ihr Vertrauen entgegenbringt, weil sie in ihm den tüchtigen Pädagogen, den charakterfesten Mann erkannte. Ich befürworte also gemäss den verschiedenen Zielen der Schulaufsicht Verbindung des Laiensystems mit dem beruflich geschulten Inspektorat.

Auer, K. Sekundarlehrer, Schwanden: Wir haben das Vergnügen gehabt, zwei in ihrer Art vortreffliche Referate anzuhören. Obgleich die beiden Redner in ihren Schlussfolgerungen zu entgegengesetzten Ergebnissen ge-

langten, sind doch beide durch lauten Beifall belohnt worden. Hieraus schliesse ich, dass in der D.-V. die Ansichten über die beste Form der Schulaufsicht auseinander gehen; um so mehr sind wir darauf gespannt, zu erfahren, auf wessen Seite sich die Mehrheit stellt.

Die beiden Referenten sind feindliche Brüder; sie stimmen aber darin überein, dass die Arbeit eines jeden eine schwache Seite besitzt und aus diesem Grunde die Anhänger des gegenteiligen Standpunktes nicht vollständig belehren konnte. Herr Weideli befürwortet das Berufsinspektorat; die Gegner desselben vermissen aber in seinen Ausführungen einen bestimmten Vorschlag für ein Inspektionsverfahren, das es ermöglichen würde, den Stand der Schule auf zuverlässige Weise zu ermitteln, und bei dem auch der Lehrer zu seinem Rechte kommt. Herr Gattiker bekämpft die einheitliche, fachmännische Schulinspektion mit aller Entschiedenheit; da er aber in einem Kanton wirkt, in welchem die Laienaufsicht besteht, so ist die Annahme berechtigt, sein Urteil würde anders ausfallen, wenn er Gelegenheit gehabt hätte, das Berufsinspektorat aus eigener Anschauung und persönlicher Erfahrung kennen zu lernen.

Im Kanton Glarus wurde das Berufsinspektorat schon vor 30 Jahren eingeführt und bildet eine festgewurzelte Einrichtung in unserem Schulorganismus. Der Sprechende und mit ihm weitaus die meisten im aktiven Schuldienst stehenden glarnerischen Lehrer haben von Anfang an unter einem Schulinspektor geamtet. Ich will nun versuchen, die beiden heutigen Referate in dem bereits angedeuteten Sinne zu ergänzen und an einem konkreten Beispiel zu zeigen, was für Erfahrungen wir in unserem Kanton mit der fachmännischen Schulaufsicht gemacht haben und wie sie gegenwärtig gehandhabt wird. Dabei habe ich Gelegenheit, eine Unterlassungssünde gut zu machen.

Am Anfang dieses Jahres ist in unserm Vereinsorgan (s. Nr. 3, S. 31) eine Einsendung gegen das Schulinspektorat erschienen, durch welche sich nicht bloss die im Amte stehenden Schulinspektoren, sondern auch die ihrer Aufsicht unterstellten Lehrer beleidigt fühlen mussten; darin hiess es: „Fort mit den Schulpäpsten, fort mit dem demoralisierenden Inspektorat, das Kriechertum und Denunziation zu Gevattern hat!“ Da das Schulinspektorat sich in unserem Kanton als eine segensreiche Einrichtung bewährt hat und dessen Träger sich der Hochachtung und des Vertrauens der glarnerischen Lehrer erfreuen, so legten wir uns die Frage vor, ob wir Glarner es nicht uns selber und unseren Schulinspektoren, dem angegriffenen Institute und der Wahrheit schuldig seien, energisch zu protestieren, damit der Verfasser jener Einsendung nicht zu der falschen Ansicht komme, die ganze schweizerische Lehrerschaft sei in der Verurteilung und moralischen Hinrichtung der Schulaufsicht durch Fachmänner mit ihm einverstanden. Doch habe ich davon abgesehen, weil wir wussten, dass jener Angriff in erster Linie gegen die Einführung des Schulinspektorates in der Stadt Zürich gerichtet war und wir den Anschein vermeiden wollten, als ob wir uns in eine rein stadtzürcherische Schulfrage einmischen möchten.

In der erwähnten Einsendung der S. L. Z. wurde auch auf Herrn Gattikers Schrift „Zur Frage der Schulaufsicht“ hingewiesen. (Zürich, Schulthess & Co., 1905.)

Ich habe diese Broschüre, auf deren Inhalt Herr G. wiederholt hingewiesen hat, in den letzten Tagen gelesen und aus seinem heutigen Referate den Eindruck gewonnen, dass dieses milder gehalten ist, als die genannte Streitschrift. In dieser wird z. B. behauptet: Das Inspektorat bedeutet das verkörperte Misstrauen für die Lehrerschaft, S. 37. Mit dem Inspektorat ist die grosse Gefahr verbunden, dass der Lehrer seiner Selbständigket und freien Selbsttätigkeit verlustig geht, S. 35, dass die Machtsphäre des Inspektors sich erweitert, dafür aber die Selbständigkeit der Lehrerschaft abnimmt, S. 26. Wer sich mit der Frage des Inspektorates einlässlicher beschäftigt, stösst immer wieder auf den Vorwurf des Unfehlbarkeitsdünkels, S. 47. Das Inspektorat ist eine durch und durch monarchische Einrichtung und führt leicht zur Unfehlbarkeit seiner Träger, der jede abweichende Meinung ein Greuel ist. Im Interesse der Erhaltung des altangestammten, freien und unabhängigen Schweizersinnes sollen wir uns hüten, zur Einführung dieser Aufsichtsform die Hand zu bieten, S. 40. Auf Seite 43 kommt Herr G. zum Schluss, dass die guten Inspektoren Ausnahmen, die schlechten Regel sind. Er behauptet, S. 24 und 31, dass diese Übelstände und Gefahren nicht ein Spiel des Zufalls sind, sondern mit natürlicher Folgerichtigkeit sich aus dem Wesen dieser Institution ergeben. Herr G. setzt das fachmännische Schulinspektorat auf die Anklagebank, bricht darüber den Stab und redet der Laienaufsicht das Wort. Ich will nun versuchen, den gegenteiligen Standpunkt zu verfechten und beantworte in erster Linie die Frage:

Aus was für Gründen ist das Berufsinspektorat im Kanton Glarus eingeführt worden, und wie hat es sich bewährt?

Der Kanton Glarus führte das Inspektorat in der bestimmten Absicht ein, die Leistungsfähigkeit der Volksschule zu heben und damit die allgemeine Volksbildung zu fördern. Anfangs der 70er Jahre erkannte man bei uns, dass ein entschiedener Schritt getan werden müsse, um unsere Volksschule vorwärts zu bringen. Als Hauptursachen der unbefriedigenden Schulzustände bezeichnete man neben der kurzen Schulzeit, der Überfüllung der Klassen und den schlechten Lehrerbesoldungen die mangelhafte Schulaufsicht. Im Jahre 1873 erliess die Landsgemeinde unser gegenwärtiges Schulgesetz, das mit anderen Fortschritten die einheitliche, fachmännische Schulaufsicht brachte.

Für die heutigen Gegner des Inspektorates ist es sehr interessant, zu vernehmen, welche Haltung die glarnerische Lehrerschaft damals eingenommen hat. Die schwache Mehrheit war dafür, die starke Minderheit dagegen. Die Gegner machten geltend, man finde keinen Mann, der im stande sei, alle Schulen und Lehrer richtig und unparteiisch zu beurteilen; das neue Amt koste zu viel und werde deswegen beim Volke nie populär. Der Hauptgrund bestand darin, dass viele Lehrer fürchteten, in dem kantonalen Schulinspektor entstehe ein pädagogischer Pascha, der mit souveräner Machtvollkommenheit im Lehrer jede freie Regung ersticke und ihn zum willenlosen Werkzeug herabwürdige. Endlich wurde noch geltend gemacht, die bis dahin geübte Aufsicht durch die Gemeindeschulbehörden, den Kantons-

schulrat und drei geistliche Inspektoren sei der Übel grösstes nicht. Wenn man einige Mängel beseitige und vor allem dafür sorge, dass die Lehrer und Schulräte die Inspektionsberichte zu Gesicht bekommen, so sei diese Form der Schulaufsicht ausreichend. Jedenfalls sei die Stellung des einzelnen Lehrers freier, wenn er nicht von einem Sachverständigen kontrolliert werde, der in Bezug auf allgemeine und pädagogische Bildung über ihm stehe; die Lehrerschaft als Ganzes gebe die Macht aus der Hand und verliere ihren Einfluss auf die Gestaltung des Schulwesens, wenn die Stelle eines kantonalen Schulinspektors geschaffen und dieses neue Amt zwischen die Lehrerschaft und die kantonale Erziehungsbehörde hineingestellt werde.

Hieraus ersehen Sie, dass der Standpunkt des Herrn G. der nämliche ist, auf dem die Minderheit der glarnerischen Lehrerschaft in den 70er Jahren stand. Ich hoffe daher zuversichtlich, die D.-V. werde sich heute auf den Standpunkt stellen, der im Kanton Glarus vor 30 Jahren zum Siege gelangt ist und sich seither als der richtige bewährt hat.

Der Kantonsschulrat, d. h. der Landrat, der bei uns die Wahlbehörde bildet, fand für das neue Amt den rechten Mann. Viele von ihnen kennen den ersten glarnerischen Schulinspektor persönlich, die übrigen dem Namen nach; er stand vor Herrn Fritschi an der Spitze des S. L. V., es ist unser J. H. Heer. Da er vor sechs Jahren nach wohlvollbrachtem Tagewerk von seinem Amte zurückgetreten ist, dürfte ich mit gutem Recht in diesem Saale sein Loblied anstimmen. Ich tue dies aber nicht und bemerke lediglich, dass er alle jene schlimmen Anlagen zum Schultyrannen, welche die Gegner den Inspektoren so gern andichten, nicht besass, wohl aber die guten Eigenschaften, die für dieses Amt erforderlich sind. Um das Schweizervolk und die schweizerische Lehrerschaft wäre es traurig bestellt, wenn man nicht in allen anderen Kantonen genügend praktisch erfahrene Schulmänner fände, denen man das Zutrauen schenken dürfte, dass sie als Schulinspektoren dem starken Zug ihres guten Herzens folgen und sich redlich bestreben würden, ihres Amtes nach bestem Wissen und Gewissen zu walten.

Herr G. freilich bezeichnet auf S. 28 „als einen weiteren Faktor, der durchaus in die Rechnung eingestellt werden muss, die Tatsache, dass sich in den meisten Menschen mit der Änderung der Verhältnisse — gemeint ist die Erlangung einer höheren Machtstellung — bewusst oder unbewusst eine innere Wandlung vollziehe.“ Ich bin damit einverstanden, wenn Herr G. darunter einen Fortschritt zum Bessern versteht. „Es wächst der Mensch mit seinen höheren Zielen!“ Mit anderen Worten: Wenn ein Mensch in eine höhere Stellung gelangt, so wird sein Horizont weiter und sein Blick freier. Jeder Beweis von Anerkennung und Zutrauen stärkt unser Ehr- und Pflichtgefühl, weckt neue Arbeitsfreudigkeit und Schaffenslust; wir werden innerlich besser und tüchtiger. Herr G. freilich meint das Gegenteil und befürchtet, dass in solchen Fällen bei den meisten Menschen sich eine Wandlung zum Schlechten vollziehe und dass Lehrer infolge der Wahl zu Schulinspektoren oder Rektoren aus guten Kollegen sich zu Tyrannen auswachsen, ihr Gemüt verhärten, ihre Ideale verleugnen, und Freunden, mit denen sie einst Brüderschaft getrunken haben, das Leben sauer machen werden. Wenn dies wahr wäre, so müssten wir unsere Kinder anders erziehen und ihnen zurufen: Bleibt unten kleben

und strebt nicht nach einer höheren Stellung, sonst lauft ihr Gefahr, schlechtere Menschen zu werden! Dann wäre Friedrich Schiller, dessen Idealen wir vor wenigen Monaten aufs neue Treue gelobt haben, mit seinem unerschütterlichen Glauben an den Sieg des Guten und an die unendliche Vervollkommnungsfähigkeit der Menschheit auf dem Holzwege.

Allein es scheint mir, Herr G. selber sei ein Beweis für die Unhaltbarkeit seiner schrecklichen Theorie, die übrigens mit der Kulturentwicklung der Menschheit, welche einen Fortschritt zum Bessern zeigt, im schärfsten Widerspruch steht. Herr G. ist nicht als Lehrer am Seminar patentiert, sondern erst im Laufe der Jahre an diese Stelle befördert worden; ich frage ihn: Ja oder Nein; sind Sie infolge Ihrer Beförderung zum Musterlehrer am Seminar besser oder schlechter geworden? Hoffentlich besser; dann ist aber Ihre Theorie falsch. Behaupten Sie das Gegenteil, so glaubt es Ihnen in diesem Saale niemand.

Ich will zur Begründung meines Standpunktes noch ein anderes Beispiel anschaulich behandeln. In unserer Mitte sitzt unser Freund Tobler aus Zihlschlacht. Der Regierungsrat des Kantons Thurgau hat ihn vor einigen Monaten zum Schulinspektor gewählt. Sie wissen, wie viel dieser Kollege seit Jahrzehnten zum Wohl der Schule gearbeitet und mit welchem Erfolge er die Interessen der thurgauischen Lehrer verfochten hat. Es scheint mir, wir würden uns geradezu versündigen, wenn wir annehmen wollten, dass seit dem Zeitpunkte, da Herr T. den Hirtenstab mit dem Szepter vertauscht hat, sich in ihm eine Wandlung zum Schlechten vollziehe; der bewährte Vertrauensmann der Lehrer werde immer mehr die Natur des thurgauischen Wappentieres, des brüllenden Löwen, annehmen, mit Verachtung auf seine ehemaligen Kollegen herabschauen und ihre Rechte mit Füssen treten. Herr T. wird als Schulinspektor der warme Freund der Schule und der Lehrer bleiben, der er vor seiner Wahl gewesen ist.

Die nämliche Erfahrung haben wir im Kanton Glarus gemacht. Als Schulinspektor Heer nach 24jähriger Tätigkeit von seinem Amte zurücktrat, atmeten die glarnerischen Lehrer nicht erleichtert auf, als ob sie von einem unerträglichen Drucke befreit worden wären. Mit dem Gefühl wahrer Hochachtung und herzlichen Dankes, der Wehmut und der Trauer schieden wir von dem Manne, der ein Vierteljahrhundert unser wohlgesinnter Vorgesetzter, unser fachmännischer Berater und aufrichtiger Freund gewesen war. Bei der Abschiedsfeier, die der Kantonallehrerverein zu Ehren des Scheidenden veranstaltete, erklärte der Sprecher der Lehrerschaft unter dem Beifall Aller: „Sein Joch war sanft und seine Last war leicht! Alle Hoffnungen, die man seinerzeit auf das fachmännische Inspektorat gesetzt hat, sind in Erfüllung gegangen. Alle Befürchtungen haben sich als unbegründet erwiesen. Unser Inspektor hat es verstanden, alle Vorzüge des Inspektorates zur Geltung zu bringen und dieses Institut dadurch bei der Lehrerschaft, den Behörden und dem demokratischen Glarnervolke populär zu machen.“ Dies führt mich zu der zweiten Frage, die ich beantworten will:

Wie muss das Fachinspektorat praktisch gestaltet werden, damit seine Vorzüge zur Geltung kommen?

Bei der Beantwortung dieser Frage befinde ich mich in der angenehmen Lage, dass ich Ihnen nicht bloss meine subjektiven Ansichten mitteilen muss;

ich kann Ihnen den Hauptinhalt der bezüglichen Eingabe zur Kenntnis bringen, die der glarnerische Kantonallehrerverein seinerzeit an den Regierungsrat gerichtet hat. Nachdem Herr Heer seine Demission eingereicht hatte und noch niemand wusste, auf wen die Neuwahl falle, benutzte die glarnerische Lehrerschaft diesen Zeitpunkt, um das Inspektionsverfahren, wie es sich unter Heer ausgebildet hatte, als Norm für die Zukunft zu empfehlen und einige Vorschläge für dessen Ausgestaltung beizufügen; diese waren vorher im Schosse der Bezirkskonferenzen in Abwesenheit des Inspektors besprochen worden.

Zweck der Inspektion. Der Inspektor hat darüber zu wachen, dass die vom Staat erlassenen Vorschriften über das Schulwesen in allen Gemeinden befolgt und soweit möglich gleichmässig vollzogen werden. Um ein zuverlässiges Urteil zu gewinnen, soll er sich nicht auf mündliche oder schriftliche Berichte stützen, sondern vom Stand des Schulwesens durch persönliche Anschauung Einsicht nehmen und zu diesem Zwecke jede Schule alljährlich in der Regel während zwei halben Tagen inspizieren.

Der erste Besuch, die orientierende Inspektion, dient zum Studium der Schulführung des Lehrers und der örtlichen Schulverhältnisse. Der Inspektor wohnt dem Unterricht lediglich bei und lernt so die innere Organisation der Schule, nämlich die Zusammensetzung der Klassen, die Methode des Lehrers und die Leistungsfähigkeit der Schüler im allgemeinen kennen. Ferner überzeugt er sich vom Stand der Schulgebäude, der Lehrmittel, des Schulmobiliars, der Lehr- und Veranschaulichungsmittel. Sind Übelstände vorhanden, so soll er die zuständigen Behörden zur Beseitigung derselben und zur Beachtung der sanitarischen Vorschriften auffordern.

Der zweite Besuch, die Hauptinspektion, ist in der Hauptsache das, was Herr G. auf S. 53 zur Verbesserung der Laienaufsicht im Kanton Zürich lebhaft zur Einführung empfiehlt — die individuelle Prüfung der Schüler in den einzelnen Fächern, mit dem Zwecke, sich von der Leistungsfähigkeit der Schule zu überzeugen. Der Gemeindeschulrat soll dazu eingeladen werden.

Wann wird die Hauptinspektion vorgenommen? Da der Inspektor 120—150 Schulen zu inspizieren hat, so kann er nicht alle diese Prüfungen auf den Schluss des Schuljahres verlegen, sondern er muss schon vor Neujahr damit beginnen. Selbstredend muss sich die Prüfung auf den bis dahin behandelten Stoff beschränken. Niemand hindert den Lehrer, diesem Umstand dadurch Rechnung zu tragen, dass er das Jahrespensum in Quartalpensen zerlegt und am Schlusse jedes Vierteljahres Repetitionen vornimmt. Findet die Hauptinspektion früh statt, so besitzt das von der Schulbehörde geleitete Schlussexamen seine volle Berechtigung. Es beschränkt sich auf den nach der Inspektion behandelten neuen Stoff und gestaltet sich zu einem würdigen Abschluss des Schuljahres. Damit wird das erreicht, was Herr G. auf Seite 55 in Bezug auf gleichmässige Verteilung der Repetitionen über das ganze Schuljahr und eine fröhliche Schlussfeier wünscht.

Wie lange dauert die Hauptinspektion?

In der Regel einen halben Tag, drei Stunden. Da aber in Schulen mit drei und mehr Abteilungen diese Zeit nicht ausreicht, um ein zuverlässiges

Urteil über den Stand jeder Klasse in allen Fächern zu gewinnen, so kann der Inspektor in solchen Fällen sich entweder auf einzelne Klassen und Fächer beschränken oder alle zwei Jahre eine ganztägige Inspektion vornehmen. Die Prüfungsgegenstände sind die im Lehrplan vorgeschriebenen Fächer. Der Inspektor soll die Hauptfächer in erster Linie berücksichtigen; unter den Nebenfächern mag er je nach Umständen eine Auswahl treffen.

Das Prüfungsverfahren. Bei der schriftlichen Prüfung bestimmt der Inspektor die Themata und bespricht sie, soweit er dies für notwendig erachtet. Schon die Auswahl der Aufgaben und die Art der Behandlung ist ein Prüfstein für seine Einsicht und sein praktisches Geschick. Die schriftlichen Arbeiten im Deutschen sammelt er ein und sieht sie zu Hause durch. Bei der mündlichen Prüfung wählt der Inspektor den Stoff aus und prüft nach freiem Ermessen selber, oder er beauftragt den Lehrer damit. Ferner besichtigt er die im Laufe des Jahres angefertigten Arbeiten, die Hefte, Zeichnungen und Handarbeiten und nimmt vom methodischen Gang, der Zahl und dem Inhalt derselben Einsicht. Die Prüfung im Turnen nimmt bei uns eine Ausnahmsstellung ein. Da in unserm Kanton in den meisten Gemeinden heizbare Turnlokalitäten, die den ganzjährigen Turnbetrieb gestatten würden, noch fehlen, so wird die Turnprüfung am Anfang des Wintersemesters besonders abgenommen.

Komplizierter und zeitraubender gestaltet sich die Prüfung der Sekundarschulen. Auch wenn an einer solchen Schule nur ein Lehrer angestellt ist, so besitzt sie doch drei Klassen mit zahlreichen Fächern. Daher findet nur alle zwei Jahre eine einlässliche Inspektion statt, die wenigstens so viele Tage umfasst, als die Schule Hauptlehrer zählt.

Die glarnerische Repetierschule umfasst die Schüler des 8. und 9. Schuljahres mit sechs wöchentlichen Unterrichtsstunden. Da diese Schule in der Regel von den weniger begabten Schülern besucht und vielfach als Aschenbrödel behandelt wird, soll der Inspektor wenn möglich alljährlich kurze Inspektionen vornehmen und nötigenfalls bei älteren Lehrern den ersten Schulbesuch ausfallen lassen, um die erforderliche Zeit zu gewinnen.

Den Prüfungsbefund soll der Inspektor mündlich und schriftlich abgeben; mündlich, nachdem die Schüler entlassen worden sind, in Gegenwart der Schulbehörde und des Lehrers. Dann ist diesem Gelegenheit geboten, auf Übelstände aufmerksam zu machen, die den Schulbetrieb gestört und die Prüfungsergebnisse ungünstig beeinflusst haben, z. B. mangelhafte Vorbereitung der Schüler, überfüllte Klassen, zahlreiche Absenzen, ein grosser Prozentsatz von Schwachbegabten. Die Taxation der Schüler und Lehrer in Ziffern kennen wir nicht. Der Inspektionsbericht ist ein fachmännisches Gutachten, das dem Lehrer durch den Schulrat wenige Wochen nach der Inspektion im Original zugestellt wird; der Lehrer kann eine Kopie davon anfertigen und amtlich beglaubigen lassen. Wir legen grossen Wert darauf, dass der Inspektor nicht wochen- und monatelang ununterbrochen inspiziere und seine Berichte erst hinterher in den Ferien anfertige: er soll sie vielmehr unmittelbar unter dem frischen Eindruck der Prüfung niederschreiben. Erörterungen über Detailfragen methodischer Natur gehören nicht in die Inspektionsberichte hinein, da die Schulräte für derartige

Bemerkungen wenig Verständnis haben und sie leicht falsch auslegen; solche Dinge soll der Inspektor mit dem Lehrer mündlich erledigen.

Sehr beachtenswert sind die allgemein gehaltenen Postulate, die der Kantonallehrerverein betreffend das Inspektionsverfahren aufgestellt hat; es scheint mir, dass gerade diese gewichtige Argumente für das Berufsinspektorat bilden.

1. Der Inspektor soll darauf achten, dass auf der Unterstufe dem Anschauungs- und auf allen Stufen dem Sachunterricht die rechte Pflege zuteil werde. Sind die Schulverhältnisse ungünstig und ist der Lehrer bequem, so liegt die Gefahr nahe, dass er sich auf das blosse mechanische Einüben von Gedächtnisstoff beschränkt.

2. Der Inspektor soll darauf dringen, dass an geteilten Schulen die Lehrer Hand in Hand arbeiten. Besteht zwischen diesen ein richtiges kollegiales Verhältnis, so werden sie sich freiwillig über gewisse leitende Grundsätze, z. B. im Sprach- und Rechenunterricht oder über einen einheitlichen Lehrgang in den Kunstfächern, verständigen; sie ersparen sich dadurch manchen Ärger und gewinnen viel kostbare Zeit. Geht aber jeder seinen eigenen Weg, so muss der Lehrer der obern Stufe oft niederreissen, was sein Vorgänger aufgebaut hat; die Autorität des früheren Lehrers leidet schweren Schaden, und die Kollegialität wird vergiftet.

3. Der Inspektor soll darauf achten, dass jede Schulstufe ihr Lehrziel erreicht, weil jeder ihr volles Pensum zugemessen wird. Nichts ist ärgerlicher, als wenn ein Lehrer am Anfang des Schuljahres Lücken ausfüllen und das nachholen muss, was der Vorgänger versäumt hat.

4. Die Stellung des Inspektors zu pflichtvergessenen Lehrern. Wären alle Menschen vollkommen, so bedürfte es keiner Strafgesetze und hätten wir lauter pflichtgetreue Lehrer, so wäre die Schulaufsicht entbehrlich. Wie in den übrigen Ständen, so gibt es auch unter uns Kollegen, die zu wünschen übrig lassen. Pflichtvergessene Lehrer schaden den Schülern und den übrigen Kollegen, am meisten sich selber und dem ganzen Stande. Sie sind ein Krebsübel und können ganzen Generationen schweren Schaden zufügen.

Nicht der Inspektor, der schlechte Lehrer ist der gefährlichste Feind der Schule. Mit Recht ist bei der Beratung eines Besoldungsgesetzes die Ansicht geäussert worden: Den guten Lehrer kann man nicht hoch genug schätzen; die schlechten sollte man so miserabel besolden, dass ihnen die Lust zum Schulhalten verginge. Die Erfahrung beweist, dass solche Lehrer sich von einer Laienbehörde am allerwenigsten an ihre Pflicht erinnern lassen, ihr jede Fachkenntnis absprechen und sich am meisten über sie lustig machen. Ein Fachmann wird ihnen noch am ehesten imponieren. Gelingt es dem Inspektor, einen nachlässigen Lehrer durch freundlichen Ernst, im Notfalle durch Strenge, auf den rechten Weg zurückzubringen, so leistet er der Schule und der Gemeinde einen grossen, dem Betreffenden selber den allergrössten Dienst. Gibt es überhaupt eine schönere Aufgabe, als einen Menschen auf den geraden Weg treuer Pflichterfüllung zurückzuführen?

5. Die Stellung des Lehrers zu den Gemeindeschulräten. Ich habe hier die Behörden im Auge, die ihre Pflicht offenbar vernachlässigen, deren Mitglieder jahraus jahrein sich nicht oder höchst selten in der Schule

blicken lassen, die den Lehrer ignorieren und ihn bei inneren Schulfragen nicht um seine Ansicht befragen oder sich mit konstanter Bosheit geflissentlich darüber hinwegsetzen. Beharrt der Lehrer darauf, dass z. B. eine dringliche Reparatur vorgenommen oder eine Anschaffung gemacht werde, dann lassen sie es ihn fühlen, dass sie die Vorgesetzten sind, er der Untergebene ist. In solchen Fällen kann der Inspektor, wenn er in seiner Eigenschaft als kantonaler Beamter und Fachmann energisch auftritt, wohltätig wirken und manche Reibung beseitigen.

6. Konflikte zwischen Lehrer und Ortsschulbehörde. Auch der gewissenhafte Lehrer kann ohne eigene Schuld mit der vorgesetzten Behörde in Konflikt geraten, namentlich an Orten, wo ein ausschliessliches Regiment geführt wird, sei es, dass eine einflussreiche Familie, eine politische oder konfessionelle Partei ihre Macht missbraucht. Nun gibt es Lehrer genug, welche erklären: Ich werde von allen Bürgern gewählt, ich bedarf des Vertrauens aller Parteien und bin der Erzieher aller Kinder; ich wahre meine Selbständigkeit und verschreibe mich keiner Partei. Wagt er es, den Gewalttätigkeiten der herrschenden Parteien entgegenzutreten, dann wird er unter Umständen nach Noten gemassregelt, bis er mürbe wird, freiwillig geht oder weggewählt wird. Wie froh ist unter solchen Umständen der Lehrer über die Unterstützung durch einen kantonalen Fachmann, der über das gehässige Parteitreiben erhaben ist, unbefangen urteilen kann und dem angefochtenen Lehrer das Zeugnis ausstellt: Der Mann erfüllt in der Schule als Lehrer seine Pflicht; alles andere geht mich nichts an.

7. Die glarnerische Lehrerschaft hat auch den Wunsch geäussert, der Inspektor möchte eine Schule nicht ausschliesslich nach den Leistungen beurteilen, die bei der individuellen Prüfung der Schüler als positive Kenntnisse und Fertigkeiten zutage treten, sondern sich in erster Linie die Frage vorlegen: Waltet in der Schule der richtige erzieherische Geist? Erblickt der Lehrer seine wichtigste Aufgabe darin, alle im Kinde ruhenden Kräfte harmonisch auszubilden und es zu einem guten Menschen zu erziehen? Ist es ihm daran gelegen, auf Herz und Gemüt nachhaltig einzuwirken, das Ehr- und Pflichtgefühl zu wecken, die Kinder an Gehorsam und Anstand, eigenes Denken und selbständiges Arbeiten zu gewöhnen? Die zweite Frage die er sich vorlegen soll, lautet: Leistet der Lehrer unter den gegebenen Verhältnissen das mögliche? Die Schulverhältnisse sind ja von Gemeinde zu Gemeinde verschieden. Es ist zweierlei, ob ein Lehrer 20—30 oder 60—80 Schüler unterrichten muss, ob diese Schüler eine Unterrichtsabteilung bilden oder sich auf drei, vier und mehr Klassen verteilen, ob der Lehrer in der Blüte der Jahre steht oder ein betagter Mann ist, dessen Kräfte abnehmen.

Lautet die Antwort auf diese beiden Fragen befriedigend, so kann die Schule unmöglich schlecht stehen, so muss das Urteil über die Leistungen günstig ausfallen. Der Inspektor wird dann allfällige Mängel mild beurteilen und methodische Missgriffe leicht verzeihen, weil er die Überzeugung gewonnen hat, dass es dem Lehrer weder an treuer Pflichterfüllung fehlt, noch am aufrichtigen Streben, das Beste zu leisten. „Der gute Mensch in seinem dunklen Drange ist sich des rechten Weges wohl bewusst.“

Die Quintessenz der Inspektionsberichte über die einzelnen Schulen ist in den Amtsberichten über das kantonale Erziehungswesen enthalten. Der Schulinspektor fasst sie mit grösster Sorgfalt ab und spricht sich darin über die Mängel im Schulwesen mit aller Offenheit aus. Auf diese Weise gestaltet sich das Inspektionsverfahren zu einer glücklichen Verbindung von individueller Freiheit des Lehrers und einheitlicher fachmännischer Aufsicht durch das Mittel des Inspektorates. Ich bemerke noch, dass der neugewählte glarnerische Schulinspektor ein würdiger Nachfolger seines Vorgängers ist und sich redlich bestrebt, den soeben entwickelten Wünschen der Lehrerschaft nach Möglichkeit gerecht zu werden. Sobald mit dem im Jahre 1902 vom Regierungsrate provisorisch eingeführten abgeänderten Inspektionsmodus*) genügend Erfahrungen gemacht worden sind, wird die Lehrerschaft nicht ermangeln, sich über allfällige Wünsche schlüssig zu machen und sie der Erziehungsdirektion zu unterbreiten.

Sie kennen nun das Inspektionsverfahren, wie es sich im Kanton Glarus seit dreissig Jahren ausgebildet hat, und wissen, wie es gehandhabt wird. Daher werden Sie es begreiflich finden, wenn ich namens der glarn. Lehrerschaft die Erklärung abgebe, dass wir uns bei der einheitlichen fachmännischen Schulaufsicht wohl befinden und sie um keinen Preis mit der Laienaufsicht vertauschen würden. Ich stelle mich daher entschieden auf den Standpunkt, den Hr. Weideli mit seinen Thesen umschrieben hat, und empfehle Ihnen diese lebhaft zur Annahme.

Was die Thesen des Hrn. Gattiker anbelangt, so habe ich gegen die erste nicht viel einzuwenden, möchte aber noch beifügen, dass die normale Entwicklung der Schule nicht bloss vom engen Kontakt mit dem Volksleben abhängt, sondern ebensosehr von dem gedeihlichen Einvernehmen der Lehrer unter sich und dem richtigen Verhältnis der Lehrerschaft als Ganzes zum Volke und den vorgesetzten Behörden.

Mit der zweiten These bin ich einverstanden und gebe zu, dass die Schule um so besser gedeihen wird, je weiter die Volkskreise sind, die sich an der Aufsicht beteiligen. Ich betone noch, dass das Berufsinspektorat die Mitwirkung dieser Volkskreise nicht ausschliesst und dass dadurch keine einzige der bestehenden Behörden ausgeschaltet wird. Die gegenwärtigen Gemeinde- ev. Bezirksschulpflegen bleiben nach wie vor bestehen, würden aber der Aufgabe enthoben, der sie aus Mangel an Sach- und Fachkenntnis nicht gewachsen sind, der Aufgabe, die Schüler individuell zu prüfen, über den Stand der Schule und die Leistungen des Lehrers ein massgebendes Urteil abzugeben. In dieser Beziehung unterstütze ich mit allem Nachdruck die 4. These des Hrn. Weideli und bin mit ihm der Ansicht, dass wir unsern Stand und die Schule herabwürdigen, wenn wir sagen, ein Laie sei befähigt, unsere Arbeit gebührend zu würdigen und zu kontrollieren. Erinnern Sie sich doch an die schönen

*) Der Schulinspektor hat 1. jede Primarschul-Abteilung im Sommer einmal und wenigstens jeden zweiten Winter einmal (Hauptinspektion), jede Repetierschule und jede Turnabteilung jährlich einmal und jede Sekundarschule jährlich je nach Lehrerzahl und Bedürfnis zu besuchen, 2. über jede Schule alle zwei Jahre schriftlichen Bericht zu geben.

Jahre und die grossen Opfer, die wir auf unsere Ausbildung verwenden. Nachdem wir die Patentprüfungen bestanden haben, arbeiten wir unermüdlich an unserer beruflichen Vervollkommnung; wir beschäftigen uns mit pädagogisch-methodischen Fragen, machen Spezialkurse durch und besuchen alljährlich ein Dutzend Konferenzen und Vorträge; wir lesen Fachschriften und interessieren uns für die schulpolitischen Fragen im In- und Ausland. Und nun soll jeder ehrenwerte Mitbürger uns beurteilen und eine richtige Schulaufsicht führen können, sobald er durch das Vertrauen der Gemeinde oder infolge des verbindlichen Vorschlages des Vorstandes irgend einer Partei zum Mitglied der Schulbehörde gewählt worden ist? Wenn wir einen Gewerbetreibenden, meinetwegen einen Tapezierer, kritisieren und uns ihm gegenüber die Bemerkung erlauben, dass er seine Arbeit anders und besser machen sollte, so wird er entweder die Achsel zucken oder uns lächelnd entgegnen: „Das versteht ein Schullehrer nicht." Mit der Wahl in die Schulpflege erhält der gleiche Tapezierer die Kompetenz, nicht bloss in Verwaltungssachen seine Stimme abzugeben, sondern auch über Fragen pädagogischer Natur und des innern Schulbetriebes endgültig zu entscheiden. Es ist mir unbegreiflich, wie Lehrer sich mit der blossen Laienaufsicht zufrieden geben können.

Die 3. These empfehle ich zur Verwerfung. Hr. Gattiker bekämpft darin das Berufsinspektorat, einmal der Gefahren wegen, die damit verbunden sind. Ich habe Ihnen bereits an einem Beispiel gezeigt, dass die Gefahren, die Hr. G. mit dem Berufsinspektorat untrennbar verbunden sieht, sich mit Einsicht und gutem Willen seitens des Inspektors und Festigkeit seitens der Lehrerschaft vermeiden lassen. Übrigens wäre im Kanton Zürich schon dafür gesorgt, dass die Schulinspektoren sich nicht zu unfehlbaren Schulpäpsten auswachsen. Wollten sie tyrannisch schalten, so würden sie von der zürcherischen Lehrerschaft „mit Haut und Haar gefressen"; das weiss Hr. G. gut genug. Es scheint mir, das Gegenteil dessen, was Hr. G. befürchtet, sei viel wahrscheinlicher, die Gefahr nämlich, dass nicht jeder Schulinspektor Rückgrat genug besitze, um in kritischen Momenten einer ausgesprochenen Strömung der Lehrerschaft Stand zu halten und ohne Rücksicht auf eine allfällige Einbusse an Popularität einen abweichenden Standpunkt zu verfechten. Auch die Lehrervereine sind nicht unfehlbar und haben schon oft Beschlüsse gefasst, die sich hinterher als verfehlt herausstellten; Streben und Irren sind untrennbar verbunden.

Endlich soll das Inspektorat mit unsern demokratischen Einrichtungen nicht im Einklang stehen. Diese Behauptung ist für uns Vollblutdemokraten aus dem Glarnerland so unerwartet und unfassbar, dass ich das Verhältnis von

Berufsinspektorat und Demokratie

noch etwas genauer untersuchen muss; ich behaupte schlankweg, dass das gerade Gegenteil wahr ist. Der Kanton Glarus, in welchem das Berufsinspektorat sich so vortrefflich bewährt hat, ist doch der freieste Staat der Erde. Seit Jahrhunderten werden alle Häupter, Räte und Richter vom Volke gewählt; jede Angelegenheit von Belang wird von der Landsgemeinde unter freiem Himmel erledigt. In den drei Jahrzehnten, da

das Berufsinspektorat besteht, hat die glarn. Demokratie nicht Rückschritte gemacht; wohl aber sind die Volksrechte noch weiter ausgedehnt worden. Jeder Glarnerbürger hat z. B. das Recht, der Landsgemeinde nicht bloss jeden beliebigen Antrag, der nicht gegen die Bundesgesetzgebung verstösst, sondern sogar formulierte Gesetzesentwürfe zur Behandlung einzureichen.

Die Stellung des Lehrers ist bei uns so frei als an irgend einem Orte; wir sind keineswegs die gedrückten, gequälten und bemitleidenswerten Geschöpfe, als die sich Hr. G. die Untergebenen eines Schulinspektors vorzustellen scheint. Die Behauptung, wir hätten unsere Selbständigkeit verloren und getrauen uns nicht mehr, nach unserer Überzeugung zu reden, müssten wir als persönliche Beleidigung auffassen und mit Entrüstung zurückweisen. Fragen Sie einmal bei unsern Gemeindeschulräten, dem Schulinspektor und den kantonalen Behörden nach, ob wir hyperloyale Untertanen seien, oder ob sich unsere Vorgesetzten über Mangel an Initiative seitens der Lehrerschaft zu beklagen hätten.

Auch die korporative Stellung des Lehrers ist die denkbar freieste. Der Kantonallehrerverein, der alle Lehrer umfasst, und die Sekundarlehrerkonferenz sind freiwillige Körperschaften und erhalten vom Staate namhafte Jahresbeiträge, werden aber in ihrer Tätigkeit durch keinerlei Vorschriften gehemmt. Der Schulinspektor wohnt allen Kantonalkonferenzen mit beratender Stimme bei und ist ein gern gesehener Gast, dessen Voten jeweilen mit Aufmerksamkeit angehört werden. Das hindert aber die Lehrerschaft keineswegs, unbekümmert um die schönen Augen des Inspektors nach freiem Ermessen zu stimmen. Es ist ohne weiteres einleuchtend, dass ein Schulinspektor sich zweimal besinnt, bevor er einem wohlbegründeten, ruhig gefassten Konferenzbeschluss entgegentritt; gegen den Willen der Lehrerschaft kann er ja auf die Dauer nicht regieren. Wenn er aber nach reiflicher Prüfung es als seine Pflicht erachtet, in irgend einer Frage einen Standpunkt zu vertreten, der von dem der Lehrerschaft abweicht, so muss diese eben auch bei ihren Vorgesetzten die Willens- und Denkfreiheit respektieren und nicht gleich monarchisches Gebaren, autoritäre Allüren und tyrannische Gelüste dahinter suchen. In unserem Kanton hat es die Lehrerschaft oft der Unterstützung durch den Schulinspektor zu verdanken gehabt, dass ihre Anregungen von Erfolg begleitet waren. Gelangte sie mit einem Gesuch an die Oberbehörde, so unterstützte es der Inspektor mit dem ganzen Gewichte seiner amtlichen Stellung. Wurde die Eingabe gutgeheissen, so nahm er die Ausführung des Beschlusses mit Energie und Sachverständnis an die Hand. So sind in den letzten Jahrzehnten in unserm Kanton zahlreiche Fortschritte nicht von oben herab, von den Behörden, befohlen, sondern von unten herauf, von der Lehrerschaft, angeregt, begründet und mit Hilfe des Inspektorates durchgeführt worden.

In scharfem Gegensatz zu der Behauptung des Hrn. G. (Seite 26), dass da, wo ein Inspektor amtiere, mit grosser Wahrscheinlichkeit dessen Machtsphäre sich allmälig erweitere, dafür aber die Selbständigkeit der Lehrerschaft abnehme und diese ihrer freien Selbsttätigkeit verlustig gehe (S. 35), steht die Tatsache, dass der Regierungsrat die Stellung unserer kantonalen Lehrmittelkommission derart neu geordnet hat, dass die Lehrerschaft nun in der Lage ist, auf die Behandlung von inneren Schulfragen, speziell den Erlass

von Lehrplänen und schultechnischen Vorschriften, die Erstellung und Umarbeitung von individuellen und allgemeinen Lehrmitteln, einen massgebenden Einfluss auszuüben. Von den neun Mitgliedern dieser Kommission werden nämlich sieben von der Lehrerschaft bezw. von den Bezirkskonferenzen und nur zwei vom Regierungsrate gewählt. Diese Kommission nimmt eine unabhängige Stellung ein und begutachtet in freier Weise die an sie gelangenden Fragen zuhanden der Erziehungsdirektion. Einige Beispiele aus jüngster Zeit beweisen, dass die glarn. Lehrerschaft trotz des Berufsinspektorates zu ihrem Rechte kommt.

Gegenwärtig ist in unserem Amtsblatt die Drucklegung des revidierten Lehrmittels für die Heimatkunde zur Vergebung ausgeschrieben. Die Erziehungsdirektion, als deren Organ der Schulinspektor zu betrachten ist, hat die betreffende Manuskriptvorlage in der Form genehmigt, wie sie von der Lehrmittelkommission nach Einholung der Wünsche der Lehrerschaft fertig gestellt worden ist. Bei der Revision bezw. Erstellung von Lesebüchern für die Primarschule ist der nämliche Weg bereits betreten worden; das Schlussergebnis wird ebenso erfreulich sein. Seit dem Frühjahr 1904 besitzt unsere Sekundarschule einen neuen für drei Jahre provisorisch in Kraft erklärten Lehrplan und seit dem Beginn des laufenden Schuljahres ein Verzeichnis der obligatorischen Lehrmittel; die beiden Entwürfe sind von der Erziehungsdirektion in der von der Sekundarlehrerkonferenz in Verbindung mit dem Schulinspektorat ausgearbeiteten Form gutgeheissen worden. Vor wenigen Monaten ist in diesem Blatte gemeldet gemeldet worden, dass die Landsgemeinde das neue Lehrerbesoldungsgesetz einhellig angenommen hat, nachdem Regierungsrat und Landrat es einstimmig zur Annahme empfohlen hatten.

„Wo sind hier Spuren, dass wir Knechte sind? Ist einer, der es anders weiss, der rede!" Fehlt in unserem Kanton der zur normalen Entwicklung der Schule erforderliche enge Kontakt mit dem Volksleben? Steht die Lehrerschaft nicht im richtigen Verhältnis zu dem Volk und zu den Behörden? Verschiedene Stimmen in der S. L. Z. veranlassen mich, die ketzerische Behauptung aufzustellen, das glarn. Schulwesen sei trotz des Berufsinspektorates demokratischer gestaltet und die Wünsche der Lehrerschaft kommen bei uns besser zur Geltung als im Kanton Zürich mit seiner Laienaufsicht.

Ich schliesse, indem ich der zuversichtlichen Erwartung Ausdruck gebe, die Delegiertenversammlung des S. L. V. werde in der wichtigen Frage der Schulaufsicht einen freien, weiten Blick bekunden und sich auf den Standpunkt stellen, für den die fortschrittlich gesinnte Lehrerschaft Deutschlands und Österreichs kämpft und auf den sich vor wenigen Monaten auch die in Kopenhagen abgehaltene grosse nordische Lehrerversammlung gestellt hat: Die der modernen Schule entsprechende Aufsicht ist das einheitliche fachmännische Inspektorat, ausgeübt als Hauptamt durch praktisch erfahrene Schulmänner, die auf der Höhe der Zeit stehen.

Jus. Stöcklin, Lehrer in Liestal, beginnt sein eingehendes Votum mit der ausdrücklichen Erklärung, dass er sich bei seinen Äusserungen nur auf den baselandschaftlichen Boden stelle, wie übrigens auch die Hll. Gattiker und Auer vom Standpunkt ihrer respektiven Kantone gesprochen hätten. Die Erfah-

rungen, die Baselland mit der einheitlichen Fachinspektion gemacht habe, seien nicht durchwegs so glückliche, wie diejenigen des Kantons Glarus. Es komme eben ganz auf die Personen an, die das Amt ausüben. Wie Stöcklin dem Hinweis des Korreferenten auf die „demokratische" Einrichtung des Schwurgerichts, als Analogon des Laieninspektorats, entgegentritt, so hält er es auch für unrichtig, dass man von der Rangnummer der Kantone bei den Rekrutenprüfungen auf den Wert oder Unwert der einen oder andern Inspektionsart Schlüsse habe ziehen wollen. Die Argumentation sei — wie er am Beispiel seines Kantons zeigt, dessen Rekruten aus der „kaiserlosen" Zeit die beste Rangnummer herausschlugen, die Baselland je errungen hat — ein zweischneidiges Schwert, und es liege in dieser Argumentation eine Überschätzung des Inspektorats überhaupt: Eine tüchtige selbständige Lehrerschaft, mit freier Entfaltung der Persönlichkeit und eine richtige Schulorganisation, das seien die Hauptfaktoren zur Hebung und fruchtreichen Ausgestaltung eines Schulwesens. Dass das einheitliche Fachinspektorat neben Vorzügen auch Gefahren für die Selbständigkeit der Lehrer und das Gedeihen der Schule bergen könne, dürfe nicht verhehlt werden. Die oft vorkommende Umwertung der Lehrkräfte beim Wechsel der Person des Inspektors, die Geltendmachung von Liebhabereien und unabgeklärten Ansichten, die in Baselland fast uneingeschränkte inspektorliche Beeinflussung der Lehrerwahlen seien nicht dazu angetan, Rückgratsverkrümmungen zu verhindern und den Erfolg der Schularbeit sicherzustellen. Lebhaft unterstützt Stöcklin namens der basellandschaftlichen Lehrerschaft die Thesen des Referenten Weidele, wonach die staatliche Schulaufsicht nicht in bureaukratischer Überwachung des Gesetzesvollzugs und Beurteilung der Schulen nach bloss äusserlichen Unterrichtsergebnissen bestehen soll und eine amtlich vorgeschriebene für die Lehrer eines ganzen Kantons verbindliche Lehrmethode verwerflich ist. Dass es notwendig ist, hier zum Aufsehen zu mahnen, wie es die Referenten getan, beweist Stöcklin durch den neuesten Schulgesetzesentwurf auf Schweizerboden, den basellandschaftlichen vom Oktober 1905. Dieses Opus, das die prächtige Vorschrift enthält: „Der Lehrer hat im allgemeinen die Pflicht, die Obliegenheiten seines Amtes gewissenhaft zu erfüllen", legt nicht nur Einzelheiten des äussern und innern Schulbetriebes fest, sondern bestimmt sogar, dass der Regierungsrat die „Lehrweise" vorschreibt und der Lehrer nicht mehr frei unterrichte, sondern bei Strafe bis zur Abberufung sich „im Unterricht nach den Weisungen des Inspektors" zu richten hat. Trotzdem Stöcklin seinen Bedenken über wirklich vorgekommene und projektierte Auswüchse der einheitlichen Fachinspektion ungeschminkten Ausdruck gibt, kommt er nicht zum Schluss, das fachliche Berufsinspektorat für seinen Kanton zu verwerfen, da die unrichtige Auffassung und Ausführung einer Einrichtung ihren Wert bei richtiger Besetzung nicht ausschliesse und auch Baselland in Männern wie Kettiger, Brunner u. a. erfahren habe, wie segensreich für Schule, Lehrer und Volk ein Inspektor wirken kann, wenn gegenseitige Achtung und gegenseitiges Vertrauen sie verbindet. Zudem wäre nach den Erfahrungen mit den sog. „Prüfungsexperten für die Primarschulen", wozu in Baselland junge Pfarrer das erste Anrecht hätten, zu befürchten, dass dann Laien die Fachinspektion zu spielen hätten.

Eine interessante Beleuchtung erhielt These II des Referenten durch den

Hinweis, dass der basellandschaftliche Gesetzgeber von 1835 zuliess, dass die Lehrer Sitz und Stimme in der Schulpflege haben durften, während nach dem Gesetzesvorschlag von 1905 die Lehrer nur noch zu den Schulpflegesitzungen einzuladen sind, „wenn die Schulpflegen es für angezeigt halten".

Um den Schulinspektor vor einseitiger Beeinflussung zu bewahren, wünscht Stöcklin für seinen Kanton dessen Wahl durch den Landrat, statt durch den Regierungsrat, aufrecht zu erhalten.

Arni, Schulinspektor, Baselland: Ich nehme an, es sei auch einem der „Angeklagten" das Wort gestattet. Ich glaube nicht daran, dass irgendwo ein Inspektor die Macht hat, eine Lehrerin zum Domizilwechsel zu zwingen, auch dann nicht, wenn dieser gerechtfertigt wäre. Wir leben doch im Zeitalter der Berufsorganisationen und des Rechts. Was aber das „über die Schnur hauen" bei den Prüfungen anbetrifft, können bei beiden Systemen, dem Berufs- und dem Laieninspektorat, die Leute fehlen. Ich möchte dies mit einem Beispiel belegen. (Prüfungsaufgabe und ihre Beantwortung.)

H. P., m. H.! In den meisten Kantonen sind die Befugnisse der Inspektoren durch Verordnungen genau umschrieben. Zürich hat das Laieninspektorat. Vor mir liegt das amtliche Schulblatt dieses Kantons. Auf Seite 173 bis und mit 177 ist das vom hohen Erziehungsrate aufgestellte Schema für die Berichterstattung über die Volksschule abgedruckt. Da lese ich z. B.:

II. Die Lehrkräfte. A. Lehrer und Lehrerinnen. 1. Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden der einzelnen Lehrer. 2. Amtsführung (Zeugnisse über Pflichterfüllung und das sittliche Verhalten). 3. . . . . 4. Besoldungsverhältnisse der Lehrer jeder einzelnen Gemeinde: *a)* Gemeindezulagen; *b)* Naturalleistungen: 1. Amtswohnungen; 2. Vergütungen an Stelle von Naturalleistungen; *c)* Allfällige Bedingungen betr. Gemeindezulagen (§ 7 Abs. 2 des Lehrerbesoldungsgesetzes). 5. Vikariate von längerer Dauer. Ursachen derselben. 6. Lehrerwechsel. 7. Tätigkeit der Lehrer ausser der Schule. B. Arbeitslehrerinnen. idem.

III. Die Schüler. 1. . . . . 2. Disziplin. (Handhabung; Verhalten der Schüler ausser der Schule; Zahl, Art der Vergehen und der Strafen.)

IV. Unterricht. 1. Zahl der Unterrichtsstunden der einzelnen Klassen. 2. Ansetzung des Unterrichts: *a)* Beginn und Dauer des Vor- und Nachmittagsunterrichts; *b)* Pausen; *c)* Verteilung und Dauer der Ferien. 3. Mitteilungen über den Unterricht im allgemeinen und den der VII. und VIII. Klasse im besondern. 4. Bemerkungen über den Gang und die Erfolge des Unterrichts in den einzelnen Fächern. (Biblische Geschichte und Sittenlehre, Sprachunterricht, Rechnen und Geometrie, Kunstfächer, besonders Zeichnen und Turnen. Wünsche und Anregungen.)

V. Die Lehrmittel. VIII. Die Schulgebäude, usw. usw. Damit ist das Thema noch lange nicht erschöpft, ich möchte Sie damit nicht länger aufhalten.

Intensiver kann wohl die Arbeit der Berufsinspektion nicht sein. Worin liegt denn der Unterschied? Er ist nach meiner Ansicht ein vorerst rein äusserlicher. Wenn einem Fachinspektor eine grössere Anzahl oder recht viele Schulen zur Beobachtung unterstellt werden (im Kanton Baselland über 200), so wird er eben Berufsinspektor. Es gibt auch noch einen innern Unterschied. Das ist die Auffassung und die Hingabe an die Berufsarbeit. Ich

darf hier wohl das Einverständnis sämtlicher Amtskollegen voraussetzen, wenn ich sage: Der Inspektor muss zeigen, dass er zum Lehrer Vertrauen hat und dass er ihm wohl will. Guter Ton und gute Umgangsformen müssen auch bei Meinungsverschiedenheiten beobachtet werden. Wo es sich um Heranbildung und Erziehung handelt, ist eine scharfe Willensäusserung nicht am Platz. Die Gegenwart des Inspektors darf nicht einschüchternd wirken; er sei nicht Richter, sondern Freund und Beschützer der Schule. Wer im guten Glauben Grund zu Beschwerden zu haben glaubt, muss bei seinem Chef ein offenes Ohr finden, er wird ihn je nach den Umständen überzeugen, dass er unrecht hat, oder ihn nach Massgabe seiner Befugnisse unterstützen und die Klage an die richtige Stelle gelangen lassen.

Lehrer und Inspektor müssen also zusammen arbeiten, dann werden sicher beide der Schule gute Dienste leisten. Ich möchte jedoch Ihr Votum nicht beeinflussen.

Meyer, Neunkirch. Gestatten Sie auch einem Abgeordneten des Kantons Schaffhausen ein kurzes Wort. Wir haben seit den Tagen der Restauration das System der Laienschulaufsicht und zwar ein solches spezifischer Art. Über jeden unserer drei Schulbezirke ist ein geistlicher Schulinspektor gesetzt. Selbst in Schulbehörden grösserer Gemeinden hat der Geistliche auch heute noch, direkt oder indirekt, die erste Stimme im Rate. Dem Lehrer kommt weder Sitz noch Stimme zu. Erlassen Sie es mir, die Unzulänglichkeiten und Unzukömmlichkeiten unseres Schulaufsichtssystems zu schildern! Glauben Sie mir nur, dass ich aus voller Überzeugung den Thesen des ersten Referenten zustimme und seien Sie versichert, dass Sie durch Annahme des Grundsatzes fachmännischer Schulaufsicht freundeidgenössischen Sinn bekunden. Im Sinne jenes Wortes des mazedonischen Gesichtes aus dem Leben des Apostels Paulus rufe ich Ihnen, dem S. L. V., vom rechten Rheinufer aus zu: „Komm herüber und hilf uns!“

A. Weideli. Ich habe mir bei Ausarbeitung des Referates Mühe gegeben, nicht von den Verhältnissen des Kantons Thurgau auszugehen, sondern Postulate für eine schweizerische Lehrerversammlung aufzustellen. Es ist zu bedauern, dass Korreferat und Diskussion die Angelegenheit ganz vom kantonalen Standpunkte aus behandeln. Über den Wortlaut jeder meiner Thesen abzustimmen, ist nicht notwendig, dagegen sollte unsere Jahresversammlung den Mut haben, durch eine Abstimmung prinzipiell Stellung zu nehmen. Entscheiden wir uns für das Fachinspektorat, so mag der Kanton Zürich nach dem Vorschlag des Hrn. Rektor Keller die Institution mit den bestehenden Bezirksschulpflegen verbinden, andern Kantonen aber darf die Einführung von Bezirksschulräten nicht zugemutet werden, sie werden eben das Fachinspektorat mit ihren Einrichtungen und Gesetzesbestimmungen in Einklang bringen. Ich beantrage also prinzipielle Abstimmung, ob dem Fach- oder Laieninspektorat der Vorzug gegeben werde.

Nachdem mit grosser Mehrheit ein Antrag (Gattiker) auf Urabstimmung in der schweizerischen Lehrerschaft über die Inspektionsart abgelehnt worden, sprechen sich prinzipiell (es stimmen nicht nur die Delegirten) 69 Stimmen für das fachmännische Inspektorat und 31 für die Laienaufsicht aus.

Rückblick auf die Entwicklung der schweizerischen Kartographie.

Vortrag, gehalten an der Jahresversammlung
des Schweizerischen Seminarlehrervereins am 9. Oktober 1905 in Bern
von G. Stucki.

Die schweizerische Schulkartographie hat in den letzten zwei Dezennien einen so überraschenden und erfreulichen Aufschwung genommen, dass sich unser Land in diesem Punkte gegenwärtig wohl in den ersten Rang stellt. Auch derjenige, der mit dem Fache der Geographie weiter nichts zu tun hat, wird diesen Aufschwung mit freudigem Interesse verfolgt haben, und es wäre wohl denkbar, dass mancher Nichtgeograph unter den Lehrern beim Anblick der neuen Schulwandkarte der Schweiz sich gesagt hätte: Mit solchem Lehrmittel an der Hand möchte ich auch Geographie unterrichten. In der Tat lässt sich erwarten, dass dieses Lehrmittel zur Vertiefung des schönen Unterrichtsfaches ein Wesentliches beitrage, und manch ödem Namen- und Zahlenhelden in der Geographie mag wohl bei der Betrachtung dieses wahrhaft plastischen Landbildes zum ersten Male vielleicht eine Ahnung davon aufgegangen sein, was der Geographieunterricht leisten kann und leisten soll. Nicht um Auffassung kartographischer Zeichen, sondern um Vorstellungen von wirklichen Dingen, nicht um ein gedächtnismässiges Aufnehmen von Namen und Ziffern, sondern um Verständnis, um Eindringen in die sich gegenseitig bedingenden Faktoren, welche die Physiognomie und die Verhältnisse eines Landes bestimmen, kurz, nicht um Wort- und Zeichenunterricht, sondern um erziehenden Sachunterricht soll es sich hier handeln. Zu solchem Zwecke aber müssen an eine Karte ganz andere Anforderungen gestellt werden, als diejenigen sind, welche bis vor kurzer Zeit in unsrem Lande erfüllt waren. Sie muss in allen ihren Teilen ein getreues Bild der Wirklichkeit geben oder doch solche Sinneseindrücke erwecken, welche unmittelbar an die Wirklichkeit erinnern.

Der massgebendste Faktor aber im Kartenbilde ist die Terraindarstellung. Wie die Plastik des Bodens, d. h. die Lage, Richtung,

Höhe und Beschaffenheit der Erhebungs- und Vertiefungsformen, direkt am meisten die Physiognomie eines Landes bestimmt, so bedingt sie zugleich auch sein inneres Leben, insbesondere seine wirtschaftlichen Verhältnisse. An die Bodengestaltung lassen sich deshalb nach allen Richtungen instruktive Ideenverbindungen anknüpfen, während z. B. die Grenzverhältnisse, die man von gewisser Seite immer wieder als einen besonders massgebenden Faktor im Kartenbilde in den Vordergrund rücken möchte, in dieser Beziehung fast wertlos sind.

Wie aber ist es möglich, auf einer Fläche das Landbild in seinen drei Dimensionen so wiederzugeben, dass dasselbe natürlich wirkt, d. h. in wesentlichen Zügen der Wirklichkeit gleicht? Die Mittel, die der Landschaftsmaler für seine Zwecke anwendet — Wahl des günstigsten Standortes, Verdeckungen und Verkürzungen, wie sie der Sinneseindruck darbietet, feine Nüancierung in der Abtönung der Farben und in der Schärfe der Konturierung — sind dem Kartographen für ein- und allemal versagt. Es ist nun sicherlich für jedermann von Interesse, zu sehen und zu vergleichen, wie sich die Kartographen im Laufe der Zeiten mit dieser Schwierigkeit abgefunden haben. Und wer so, wenn auch nur in den hauptsächlichsten Zügen, den überaus schwierigen und mühevollen Weg verfolgt, den die Kartographie hat zurücklegen müssen, bis sie bei ihren heutigen Leistungen angelangt ist, der wird in der Lage sein, diese Leistungen nach ihrem vollen Werte zu würdigen.

Es lassen sich in der Terraindarstellung in der Hauptsache sechs verschiedene Stufen unterscheiden, die indessen in der Praxis mehrfach nebeneinander und häufig auch in Kombinationen miteinander auftreten.

1. Eine der ältesten Wandkarten der Schweiz ist diejenige von Tschudi, gezeichnet 1528. Der berühmte Verfasser des „chronicon helveticum“ wendet noch eine Orientierung an, die der unsrigen entgegengesetzt ist (Süd oben, Ost links), und zeigt im Situationsbilde noch recht gröbliche Verstösse, wie übrigens zu einer Zeit, da es durchwegs noch an den nötigen Vermessungen fehlte, jedem hätte passieren müssen Uns interessiert hier vor allem die naive Art, mit welcher er die Dinge von drei Dimensionen auf der Kartenfläche untergebracht hat. Seine Berge und Hügel stellen ziemlich einheitlich geformte Pyramiden aus der Seitenansicht vor und füllen überall die Räume zwischen den Flussläufen dermassen aus, dass sie sich in ihren Breiten- und Höhenverhältnissen durchwegs genau an den vorhandenen Raum halten. Tschudi hat also, wie überhaupt seine Zeit, durchaus noch kein Auge für die unendliche Mannigfaltigkeit in den Höhenformen und begnügt

sich ganz einfach mit den Tatsachen: Hier sind Berge oder Hügel — hier ist ein Tal, — dort ist's eben. Tschudis Art der Terraindarstellung, die übrigens durchaus nicht von ihm erfunden ist, entspricht etwa derjenigen, zu welcher heutzutage ein Kind greifen dürfte, wenn es vor die Aufgabe gestellt würde, in ein ihm bekanntes Situationsbild von Flussläufen und Ortschaften die Berge und Hügel einzutragen. Sie leidet an dem Widerspruch, dass in demselben Ensemble die einen Dinge in der Horizontal-, die andern dagegen in der Vertikalprojektion gedacht sind. Trotzdem hat sich diese Darstellungsweise, die man etwa mit dem Namen der Kavaliermanier bezeichnet, bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts erhalten. So z. B. unterscheidet sich die „nova helvetiae tabula geographica" von Scheuchzer aus dem Jahr 1712 im Prinzip durchaus nicht von der Karte Tschudis, obwohl sie in der Darstellung der Situation ungleich zuverlässiger ist und das erfreuliche Bestreben zeigt, die Erhebungsformen nicht nur als solche anzugeben, sondern auch in ihrer Eigenart zu charakterisieren.

2. Erst gegen das Ende des 18. Jahrhunderts zeigt sich das Bestreben, Einheit in der kartographischen Darstellung zu erreichen, d. h. auch die Erhebungsformen in ihrer Projektion auf die Horizontalebene darzustellen. Als das nächste Mittel zu diesem Zwecke erschien dem Franzosen Du Carla eine Methode, die sich bis auf unsre Zeit erhalten hat und wohl auch in alle Zukunft als das sicherste Mittel zu möglichst genauer Darstellung der Bodengestaltung kleinerer Landesabschnitte gelten wird. Es ist die Methode der Horizontalen, Höhenschichten, Jsohypsen oder Kurven. Man denke sich zwei Berge von ungefähr gleicher Gestalt des Fussumrisses, aber sehr ungleicher Höhe. Auf die Horizontalebene projiziert, werden beide ähnliche Bilder ergeben, und der bedeutungsvolle Unterschied in ihrer Höhe wird nicht zur Darstellung kommen. Denkt man sich aber beide Berge durch eine Reihenfolge von Schnitten, die in gleichen Vertikalabständen wagrecht geführt sind, in ebensoviele horizontale Schichten zerlegt, so wird der höhere Berg eine entsprechend grössere Zahl solcher aufweisen. Projiziert man nun die Umrisse dieser Schichten auf die Ebene, so wird ein System von unregelmässig, aber im ganzen konzentrisch verlaufenden, in sich geschlossenen Linien entstehen. Das Projektionsbild des höhern Berges wird sich von demjenigen des niedrigern durch die grössere Zahl und die stärkere Annäherung dieser Linien, welche schlechtweg als Kurven bezeichnet werden, unterscheiden. Mit Hilfe dieses Liniensystems lässt sich nun mit Leichtigkeit jede beliebige Seitenansicht der beiden Berge konstruieren. Ich brauche nur senkrecht zur Visierlinie eine Gerade durch

das Kurvensystem zu ziehen, an jedem Schnittpunkt derselben mit einer Kurve eine Senkrechte zu errichten, auf dieser die entsprechende Höhe abzutragen und dann die Endpunkte der sämtlichen Vertikalen miteinander zu verbinden. Das Kurvenbild setzt uns also in den stand, nicht nur die absolute und relative Höhenlage jeden Ortes, sondern auch die wahre Form jeder Bodenerhebung und die Böschungswinkel ihrer Gehänge festzustellen. Demnach ist das System der Kurven oder Isohypsen an und für sich als das vollkommenste Mittel der Terraindarstellung zu betrachten. Etwas anderes aber ist es, dem geübten Verstand ein möglichst genaues Bild eines Terrainausschnittes zu geben, oder dem unentwickelten Geiste eines Schülers eine klare Vorstellung von einem ganzen Lande zu vermitteln. Die Kurvendarstellung ist genau, aber äusserst unanschaulich und für kleinere Masstäbe sowieso nur in bedingter Weise verwendbar. Mit den Sinneseindrücken, die der Schüler unmittelbar aus der Landschaft empfangen hat, berührt es sich direkt in keiner Weise. Das Phantasiebild von der Landschaft kann also mit Hilfe der Kurven nur zustande kommen, wenn eine ganze Reihenfolge von neuen Ideen zu Hilfe gerufen wird. Es bedarf somit ausserordentlich gründlicher Einführung und ausgedehntester Übung, wenn ein Schüler dazu gelangen soll, aus dem Kurvenbilde rasch und sicher das Relief herauszulesen.

Man hat den Versuch gemacht, diesem System der Terraindarstellung eine unmittelbar plastische Wirkung zu sichern, indem man unter der Voraussetzung nordwestlicher Beleuchtung die Kurven auf der lichtabgewandten Seite sehr stark und dunkel hervortreten liess, während sie an den beleuchteten Hängen blass gehalten waren. Solche Karten waren 1891 an der internationalen geographischen Ausstellung in Bern zu sehen, und neuerdings hat Pauliny in Wien diese Idee weiter ausgebildet. Was der Vortragende davon gesehen hat, steht indessen an plastischer Wirkung weit hinter der neuen Schulwandkarte der Schweiz und andern zurück. Sind also die Kurven direkt und für sich als Veranschaulichungsmittel für das Terrain in der Volksschule kaum zu gebrauchen, so sind sie dagegen in Verbindung mit plastischer wirkenden Darstellungsmitteln für den Lehrer von hohem Wert und haben somit auf unsern neuesten Schulwandkarten ihre volle Berechtigung, sofern sie nicht die Wirkung der übrigen Mittel der Darstellung beeinträchtigen oder stören.

3. Ungefähr zu gleicher Zeit, wie der Franzose Du Carla sein System der Horizontalen, begründete der sächsische Major Lehmann eine andere Art der Terraindarstellung, die wissenschaftlich ebenso unanfechtbar

ist. Nimmt man an, dass das darzustellende Terrainstück von senkrecht einfallendem Lichte beleuchtet sei, so empfangen unter sonst gleichen Verhältnissen die wagrechten Flächen ein Maximum, die steilsten Hänge dagegen ein Minimum von Licht, und zwar nimmt die Lichtmenge ab im Verhältnis zum Cosinus des Neigungswinkels, den ein Gehänge zur Horizontalen bildet. Es lässt sich nun leicht eine Skala aufstellen, deren von unten nach oben zunehmende Dunkelheitsstufen in voller Übereinstimmung stehen mit der Lichtabnahme nach der Grösse des Böschungswinkels. Und da bei den Reproduktionsverfahren jener Zeit der Stichel des Graveurs die Hauptrolle spielte, so lag es nahe, die Schatten durch parallele dunkle Linien auf weissem Grunde darzustellen. So war Lehmann der Begründer der Schraffenmanier nach dem Prinzip der senkrechten Beleuchtung.

Es ist klar, dass das Lehmannsche Verfahren mit seiner Schraffenskala nur dann Anwendung finden kann, wenn die nötigen Höhenmessungen vorliegen, d. h. wenn der Kartograph an jeder Stelle über die Steilheit der Hänge genau orientiert ist. Dabei bedarf es einer äusserst genauen und zeitraubenden Arbeit, um in jedem einzelnen Falle die richtige Stufe der Skala anzuwenden, zumal in einem Lande, wie das unsrige, mit seiner überaus mannigfaltigen und in kleinsten Abständen wechselnden Terrainformen. Aber kaum weniger schwierig ist die Arbeit des Lesers, der in solch unendlich detailliertem Schraffengewirr sich zurechtfinden, d. h. überall die richtigen Schlüsse auf die Steilheit der Gehänge ziehen soll. Aber auch abgesehen von der Kompliziertheit des Lehmannschen Verfahrens, ist darauf hinzuweisen, dass dasselbe die Sinneseindrücke, die wir im Terrain selbst empfangen haben, niemals richtig wiederzugeben vermag, weil es einen Fall voraussetzt, der in Wirklichkeit bei uns nicht zutrifft. Wo wir uns auch befinden, so sehen wir doch zu keiner Zeit einen Berg oder Hügel ringsum gleichmässig beleuchtet, weil das Licht zu jeder Zeit schief einfällt. Die Unzulänglichkeit der Lehmannschen Manier zeigt sich am auffallendsten in der Darstellung des Hochgebirges. Denn die scharfen Spitzen und Gräte, welche die Natur hier unsrem Auge darbietet, vermag das Lehmannsche Verfahren niemals als etwas wie eine Gebirgskontur oder eine Bergsilhouette erscheinen zu lassen, sondern immer treten die Bergspitzen als weisse, wenig markante Punkte inmitten eines nach allen Richtungen divergierenden Schraffensystems und die Gebirgskämme als helle Linie zwischen zwei Schraffenreihen hervor. Das Wesentlichste des Sinneseindruckes, den die Natur erweckt, geht also in diesem Bilde schlechterdings verloren.

Immerhin kann der nach dem Lehmannschen Verfahren erstellte Atlas der Schweiz, von Meyer und Weiss 1798 herausgegeben, als eine verhältnismässig sehr gute Leistung bezeichnet werden. Dass auf diesem Atlas, wie auf zahlreichen spätern Karten nach Lehmannschen Prinzipien, die Schraffenmanier teilweise durch Schummerung ersetzt ist, kann nur gelobt werden. Denn dadurch wird die Darstellung bedeutend vereinfacht, ohne, wenigstens für den Schüler, an Wert zu verlieren. Die frühern Schulwandkarten der Schweiz von Keller und Ziegler sind in der Hauptsache nach Lehmannschen Prinzipien erstellt. Den ersten Kellerschen Karten aus den dreissiger Jahren ist es nicht anzu rechnen, dass sie in der Anwendung der Schraffenmanier sich um die Lehmannsche Schraffenskala wenig gekümmert haben, sondern in der Terraindarstellung ein recht schematisches und summarisches Verfahren zeigen. Dass aber auch noch die spätesten Ausgaben aus den achtziger Jahren, nachdem durch Herausgabe des eidg. Siegfried-Atlasses das nötige Material für eine exakte Terraindarstellung vorhanden war, die Ketten der Hochalpen als behaarte Raupen erscheinen und sich kaum merkbar von den Voralpen und vom Hügelgebiet unterscheiden, diese fatale Tatsache lässt sich wohl nur aus dem Umstande erklären, dass den Herausgebern eine auf genauesten Messungen basierende Terraindarstellung als ein zu umfangreiches und riskiertes Unternehmen erschienen sein mag. Übrigens waren auch die Ansprüche der Lehrerschaft in dieser Beziehung bis vor noch nicht gar langer Zeit auffallend bescheidene. Den bessern Karten konnte nur durch eine vertiefte Auffassung von den Aufgaben des Geographieunterrichtes gerufen werden. So haben wir im Kanton Bern bis zum letzten Frühjahr eine Kantonskarte verwendet, die sich in den Hauptsachen von der ein halbes Jahrhundert ältern ersten Kellerschen Karte nicht unterscheidet.

4. Bereits im siebzehnten Jahrhundert war durch den Geographen Carriani de Thury eine Karte Frankreichs erstellt worden, welche das Prinzip der schiefen Beleuchtung zur Geltung bringt. Diese Idee scheint von da an von Zeit zu Zeit immer wieder aufgetaucht zu sein, um jedesmal ebenso rasch wieder zu verschwinden. Obwohl nämlich das Prinzip der schiefen Beleuchtung dem aus der Wirklichkeit entnommenen Sinneseindruck entspricht, so konnte doch vieles dagegen eingewendet werden. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, dass bei dieser Methode zwei im übrigen völlig gleiche Bergspitzen, Gebirgskämme, Täler oder Gehänge ganz verschieden erscheinen, je nach ihrer Lage und Richtung, d. h. nach der Art, wie sie vom Lichte getroffen werden. Merkwürdig ist übrigens, dass von Anfang an die schiefe nordwestliche Be-

leuchtung gewählt wurde, die wir noch heute als die einzig richtige empfinden, obwohl sie der Natur keineswegs am vollkommensten entspricht. Vielleicht liegt der Grund wenigstens für uns nördlich der Alpen Wohnende in der Tatsache, dass wir den massgebendsten Faktor im Terrainbild unseres Landes in seiner ganzen Pracht und Majestät erblicken, wenn an einem schönen Sommerabend das Alpengebirge uns die sonnenbeleuchteten Hänge zukehrt.

Zum eigentlichen Durchbruch ist das Prinzip der nordwestlich schiefen Beleuchtung in unsrem Lande durch die Dufourkarte, welche das im Jahre 1833 gegründete eidg. topographische Bureau unter Leitung des Genieobersten und spätern Generals Heinrich Dufour im Masstab von 1:100,000 bis zum Jahre 1863 vollständig herausgegeben hat. Diese Karte zeigt bekanntlich eine Übersichtlichkeit, Klarheit und zugleich Plastik in der Terraindarstellung, die sie nach dem Urteile der kompetentesten Fachmänner des In- und Auslandes hoch über alle Kartenwerke ihrer Zeit erhebt und ihr bis zur Stunde einen ersten Rang unter derartigen Produktionen gesichert hat.

Damit ist nun keineswegs gesagt, dass das Dufoursche Prinzip unter allen Umständen das Beste zu bieten vermöge. Wo das darzustellende Terrain nur geringe Modellierung aufweist, da ergibt die schiefe Beleuchtung kein plastisches Bild. Und wo der Masstab so klein ist, dass sich die Terraindarstellung auf eine ganz allgemein gehaltene Charakteristik der grossen Züge beschränken muss, da ist dies Verfahren noch weniger anwendbar.

5. In beiden Fällen ist die vor etwa fünfzig Jahren zuerst angewendete Methode der farbigen Höhenstufen noch heute ein brauchbares Auskunftsmittel. Man unterscheidet durch eine Reihenfolge von Farben, von denen jede einer bestimmten Höhenlage entspricht, Tiefebene, Hügelland, Plateau, Mittel- und Hochgebirge, je nach Umständen und Bedürfnissen in Höhenstufen von 200, 500 oder 1000 Metern. Solche Darstellung ist ausserordentlich übersichtlich, indem sie auf den ersten Blick zeigt, in welcher ungefähren Höhenlage sich ein bestimmter Punkt des Terrains befindet. Dagegen ist sie durchaus unanschaulich, da sie keine Züge des Wirklichkeitsbildes zur Terraindarstellung verwendet. Sie orientiert lediglich über die Höhe als solche, nicht aber über die Natur der einzelnen Landschaftsteile und über den Charakter der Gehänge. Wie wenig sie sich an den natürlichen Sinneseindruck hält, geht z. B aus der Tatsache hervor, dass der österreichische Feldzeugmeister Hauslab in den siebziger Jahren für die zu verwendende Farbenskala den Grundsatz aufstellen konnte: Je höher, desto dünkler! während gleich-

zeitig der deutsche Kartograph Sydow umgekehrt die Losung ausgab: Je höher, desto heller!

In der Schweiz ist das Prinzip der farbigen Höhenstufen für sich allein niemals zur Anwendung gekommen. Dagegen lag es nahe, dieses Prinzip mit demjenigen der schiefen Beleuchtung unter Anwendung von Schraffen, Schummerung oder Farbenschatten zu verbinden. Auf solcher Verbindung beruhen noch heute die meisten unserer Wand- und Atlaskarten. Auch die Schulwandkarte des Kantons Zürich vom Jahre 1896 hat das Prinzip der farbigen Höhenstufen mit verwendet. Sie zeigt eine Farbenskala, die von Grün allmählich zu Graugelb, Gelb, Braun und Rosenrot durch neun Stufen von 250 Metern emporsteigt. Eine derart kombinierte Terraindarstellung wirkt um so natürlicher und plastischer, je unvermerkter die verschiedenen Farbentöne ineinander übergehen und je glücklicher dieselben ausgewählt sind.

6. Herr Professor Becker in Zürich war der erste, welcher die Forderung aufstellte, dass die zur Terraindarstellung dienenden Farbentöne nicht willkürlich ausgewählt, sondern dem natürlichen Landschaftsbilde selbst entnommen sein müssen. Seine Karte des Kantons Glarus vom Jahre 1888 verwendet dementsprechend ein stumpfes Grün in mannigfaltigen Abstufungen des Helligkeitsgrades. Gegenüber den damals vorhandenen Karten weist die genannte insbesondere den grossen Fortschritt auf, dass in der Terraindarstellung nicht schematisch und summarisch verfahren, sondern das Kurvenbild zugrunde gelegt ist und dass die Farbentöne mit Sorgfalt der Stärke der Böschungswinkel angepasst sind. Herr Becker hat auf diese Art in der Tat einen hohen Grad von plastischer Wirkung erzielt, obgleich man nicht sagen kann, dass seine Farbentöne gerade natürlich wirken. Man kann sein Prinzip kurz folgenderweise bezeichnen und den bisher genannten gegenüberstellen: Natürliche Relieftöne auf Grund des Kurvenbildes und der Voraussetzung nordwestlich schiefer Beleuchtung.

Ein weiterer Fortschritt von hier aus konnte nur in einer entsprechenderen Auswahl der Farbentöne gesucht werden. Die von Randegger gemalte Karte von St. Gallen und Appenzell vom Jahre 1890 und eine ähnliche des Kantons Thurgau von demselben Künstler zeigen insofern einen Fortschritt, als sie lichtere, d. h. mehr gelbliche und bräunliche Farbentöne verwenden und so entschieden frischer wirken. Die hohe Plastik, welche insbesondere die St. Gallerkarte gegenüber denjenigen von Thurgau und Zürich auszeichnet, liegt wohl weniger in einer glücklicheren Terraindarstellung als solcher begründet, sondern ist vielmehr dem dankbareren, weil viel mannigfalti-

geren Objekt und ebensosehr wohl auch dem Umstande zu verdanken, dass sie die Details des Situationsbildes und insbesondere alle Namen weggelassen hat, während besonders die Zürcherkarte in diesen Punkten zu stark belastet ist.

Hatte so die schweiz. Kartographie auf dem Gebiete der Kantonskarten einzelne sehr erfreuliche Erscheinungen aufzuweisen, so blieben dagegen die Schulwandkarten der Schweiz während sechzig Jahren so ziemlich auf derselben Stufe stehen. Es ist das Verdienst der Herren Professor Amrein in St. Gallen und Gymnasiallehrer Lüthi in Bern, Behörden und interessierte andere Kreise auf diesen Misstand nachdrücklich aufmerksam gemacht und die Initiative ergriffen zu haben zur Erstellung einer eidg. Schulwandkarte durch den Bund. Es ist hier nicht der Ort, auf die sehr mühsamen Verhandlungen in diesem Gegenstande näher einzugehen.*) Genug, dass 1893 auf eine erfolgte Konkurrenzausschreibung zur Bemalung des Blattes IV der Dufourkarte 26 Arbeiten einliefen, von denen die erstprämierte Herrn Oberst Imfeld zum Urheber hatte. Die Firma Kümmerly in Bern, deren Chef, der letztes Frühjahr verstorbene Hr. Hermann Kümmerly, den zweiten Preis erhalten hatte, wurde mit der Reproduktion der Karte beauftragt. Nachdem sich aber gezeigt hatte, dass das Imfeldsche Verfahren, so vorzüglich es sich auch im Einzelbilde bewährt hatte, für die Darstellung der ganzen Schweiz doch kein besonders glückliches Bild ergab und mancher Veränderung bedürftig sei, ging Hr. H. Kümmerly daran, auf eigenes Risiko ein ganz neues Kartenbild zu malen. Er war unterdessen durch Besprechung mit Kunstmalern, durch Studium der landschaftlichen Farben im Hochgebirge, durch Vertiefung in das Verhalten der Farben zueinander und ihre physiologische Wirkung, zu ganz neuen Ideen gelangt. Er hatte sich das Problem so gestellt: Einmal müssen die im natürlichen Landschaftsbilde in erster Linie massgebenden Farbentöne auch auf der Karte als dominierende auftreten, und sodann müssen sie so kombiniert und nüanciert werden, dass sie sich gegenseitig fördern, d. h. physiologisch die stärkste Wirkung tun. Wie richtig seine Grundsätze waren, zeigt nicht nur der Umstand, dass fast gleichzeitig mit ihm ein gelehrter Forscher im wesentlichen zu den gleichen Resultaten gelangte (siehe Peuker: Farbenplastik, Wien bei Artaria, 1901), sondern vor allem aus die seit fünf Jahren uns vorliegende Karte Kümmerlys selbst.

---

*) Siehe hierüber: Prof. Dr. Graf, Geschichte der Schulwandkarte der Schweiz.

Es ist ein schöner Sommernachmittag. Die Sonne steht annähernd im Nordwesten, aber immer noch in beträchtlicher Höhe über dem Horizont. Die Ebenen erscheinen im milden Grün, während über die der Sonne zugekehrten Hänge ein milder, rotgoldener Schein ausgegossen ist. Diesen Sonnenglanz hat der Maler gewissermassen idealisiert, d. h. für seine Zwecke bedeutend verstärkt. Er wird nach den Höhen zu intensiver, einmal mit der zunehmenden Steilheit der Gehänge und sodann auch mit der Annäherung an das in idealer Höhe gedachte Auge des Beobachters. Die Schatten aber erscheinen nicht einfach dunkel, sondern erhalten in der Luftperspektive einen matt bläulichen Ton, den der Maler zu Violett erhebt, um eine stärkere Wirkung zu erzielen. So haben wir als wesentliche Farbentöne des Terrainbildes eine neutrale Basis, das Grün, welches zugleich die Basis des Terrains, die Ebene, darstellt. Auf dieser Grundlage erheben sich die orange und violetten Töne, zwei Komplementärfarben, die in ihrer Wirkung sich gegenseitig verstärken und mit ihren scharf markierten Begrenzungslinien an den felsigen Gebirgskämmen eine Wirkung von unübertrefflicher Plastik erzeugen. Da bedarf es keiner mühevollen Einführung in das Kartenverständnis mehr. Der Schüler glaubt unmittelbar die Spitzen und Zinnen, die steilern und sanftern Gehänge mit ihren Furchen und Runsen, die steilwandigen Hochgebirgstäler und die fruchtbaren Talgründe des Vorlandes mit ihren sanften Gehängen vor sich zu sehen. Mit einem Blick unterscheidet er das Hochgebirge mit seinen Gletschern und Firnmulden von der Voralpenzone mit ihren immer noch scharfkantigen Felsenzügen und diese wieder von den milden Formen des Hügellandes und von der Ebene. In der Hand eines geschickten Lehrers ist der Wert eines solchen Veranschaulichungsmittels nicht hoch genug anzuschlagen.

Noch ist mit kurzen Worten des letzten grössern Werkes auf dem Gebiete der schweiz. Schulkartographie zu gedenken. Es ist dies die ebenfalls von Hrn. Kümmerly gemalte, von der Firma Kümmerly & Frey erstellte und im letzten Frühjahr herausgegebene Schulwandkarte des Kantons Bern.*) Dieselbe ist im wesentlichen nach den gleichen Prinzipien gemalt, wie die Schweizerkarte. Nur ist das Grün der Ebenen etwas satter und die Relieftöne orange und violett erscheinen ausschliesslicher für die höhern Erhebungsformen aufgespart. Auf zwei besonders wichtige weitere Unterschiede soll hier nur flüchtig aufmerksam gemacht werden. Einmal nämlich sind die Flüsse in Übereinstimmung mit den

*) Vgl. hierüber G. Stucki, Die neue Schulwandkarte des Kantons Bern. Ein Begleitwort, verfasst im Auftrage der Unterrichtsdirektion. Staatlicher Lehrmittelverlag, Bern 1903.

Seen sehr hell gehalten, wodurch eine weitere Annäherung an das Wirklichkeitsbild erreicht und zugleich vermieden wird, dass sie sich mit andern Elementen des Situationsbildes, insbesondere mit den Eisenbahnlinien (vgl. Schweizerkarte), die hier als mässig dicke rote Striche erscheinen, vermischen. Sodann sind prinzipiell alle bewohnten Ortschaften, ja selbst die einzelnen Gehöfte, aufgenommen und zwar im Grundriss nach dem Vorbild des Siegfried-Atlasses. Um einer übermässigen Belastung der Karte durch derart genaue Darstellung der Besiedlungsverhältnisse und einer damit im Zusammenhang stehenden Zurückdrängung des Terrainbildes zu entgehen, wurden die unwichtigen Orte in blassem Rot gehalten und ohne Namen gelassen, während die wichtigen nach dem Grade ihrer Bedeutung durch ein intensives Rot, sowie durch ihre Namen hervorgehoben sind.

Es ist vielleicht von einigem Interesse, bei dieser Gelegenheit zu erfahren, wie eine solche Karte zustande kommt. Die erste Arbeit hat natürlich der Maler. Auf seinem Papier findet sich bereits das Situationsbild mit den Isohypsen. Die letztern sind aus dem Siegfried-Atlas photographiert und zugleich auf den neuen Masstab reduziert worden. Die Aufgabe des Malers besteht darin, das exakte, aber durchaus unanschauliche Terrainbild der Kurven mit dem Pinsel in ein zwar weniger genaues, aber plastisch wirkendes Reliefbild zu verwandeln. Er verfolgt also den Verlauf der Kurven und bemisst nach ihren Entfernungen die Steilheit der Gehänge und die anzuwendenden Farbentöne. Dabei hat er sich vor zwei Fehlern zu hüten. Einmal muss er darauf verzichten, alle Einzelheiten im Verlaufe derselben wiedergeben zu wollen, wenn sein Bild nicht durch die Fülle der Details unübersichtlich und unruhig wirken soll. Die Hauptzüge des Terrainbildes vor allem gilt es klar und energisch herauszuarbeiten. Verfällt er aber in diesem Bestreben in den umgekehrten Fehler, dass er zu viel generalisiert und auf die Wiedergabe von Einzelheiten ganz verzichtet, so wird sein Bild wieder unnatürlich und darum unanschaulich, weil eben doch wieder die Einzelheiten es sind, welche den Hauptzügen das Gepräge des Individuellen und Natürlichen zu geben vermögen. Niemand wird verkennen, dass der Künstler, von dem die beiden zuletzt genannten Karten stammen, zwischen beiden Extremen in glücklicher Weise die Mitte zu halten verstanden hat.

Nachdem das Kartenbild erstellt ist, gilt es, dasselbe zu reproduzieren. Zu dem Zwecke musste die Karte aus technischen Gründen in vier Blätter zerschnitten werden. Und da der Lithographierstein selbstredend nur eine Farbe aufzunehmen und wiederzugeben vermag, so bedurfte es zur Herstellung eines Blattes ebensoviele Steine, als Farbentöne auf demselben enthalten sind, nämlich bei beiden Karten je vierzehn. Aufgabe des Lithographen ist es, alle diese Farbentöne aus dem Kartenbilde herauszusuchen und einzeln auf je einen Stein zu übertragen. Die richtige Auffindung aller einzelnen Farben an jeder Stelle ist insofern keine leichte Sache und wäre für den Uneingeweihten eine Unmöglichkeit, da es sehr häufig vorkommt, dass an einzelnen Stellen ein Farbenton durch spätere Überdrucke mit andern Farben völlig verdeckt

wird. Der Lithograph trägt aber durchaus nicht die bestimmte Farbe, mit der er es gerade zu tun hat, auf seinen Stein über, sondern vielmehr eine schwarze Masse, die aus Stearin, Unschlitt und Tusche hergestellt ist. Er arbeitet dabei weniger mit dem Pinsel, als vielmehr mit Feder und Stift, so dass seine fertige Zeichnung bei genauer Betrachtung aus Millionen von feinsten schwarzen Strichlein und Pünktchen und vielleicht einzelnen kontinuierlich schwarz gehaltenen Partien besteht. Durch diese Tuschmasse nun wird der Kalkstein oberflächlich in stearinsauren Kalk verwandelt. Wäscht man jetzt den Stein mit einer verdünnten Lösung von Salpetersäure und Gummi ab, so verwandelt sich derselbe an den hellen, vom Zeichner nicht berührten Stellen oberflächlich in porösen salpetersauren Kalk, welcher den Gummi einsaugt und mit demselben eine glatte Fläche bildet, welche keine Druckfarbe aufnimmt. Die betuschten und somit in stearinsauren Kalk verwandelten, d. h. verseiften Stellen dagegen nehmen den Gummi nicht auf und behalten dadurch ihre Aufnahmefähigkeit für Druckfarben. Nun wird der Stein noch mit Terpentinöl überwaschen, wodurch jede Zeichnung ausgelöscht wird. Überwalzt man ihn jetzt mit der Farbe, die er zunächst aufnehmen soll, und sodann ein zweites Mal mit dem Papier, so wird das letztere im betreffenden Farbenton genau die Zeichnung wiedergeben, welche der Lithograph vorher mit schwarzer Farbe aufgetragen hatte. Jedes Blatt erfordert also 14 Drucke und die ganze Karte deren 56. Man versteht jetzt wohl, dass die Herstellung einer solchen Karte nicht nur hohe Anforderungen an den Künstler stellt, sondern auch eine Reihe von äusserst mühsamen und peinlichste Genauigkeit erfordernden technischen Arbeiten voraussetzt.

Mit hoher Genugtuung blicken wir heute auf den grossen Aufschwung zurück, den die schweiz. Kartographie in den letzten fünf Dezennien genommen hat, und mit Dankbarkeit gedenken wir all der Männer, welche diese Entwicklung eifrig und glücklich gefördert haben, insbesondere derjenigen, welche am Anfang und am vorläufigen Ende (das wir uns wahrlich nicht als ein absolutes denken wollen) dieser Entwicklung stehen. Dort finden wir den General Heinrich Dufour, dessen Name der Schweizer immer nur mit hoher Ehrfurcht nennen wird, hier den künstlerisch begabten, unermüdlich strebsamen, äusserst gewissenhaften Hermann Kümmerly, der uns letztes Frühjahr leider allzufrüh entrissen worden ist. Denken wir uns die Entwicklungsreihe, wie ich sie Ihnen im Vorstehenden kurz skizziert habe, in gleicher aufsteigender Linie in die Zukunft fortgesetzt und fügen wir die ebenso berechtigte Hoffnung bei, dass die Verbesserung der Veranschaulichungsmittel auf andern Gebieten mit derjenigen der Karten Schritt halten und dass überhaupt in allen Richtungen die Bedingungen des Unterrichts stetig verbessert werden, so entsteht ein wahrhaft herzerquickendes Prognostikon für die zukünftige Lehrerschaft. Aber eines darf dabei nie vergessen werden: Die besten Veranschaulichungsmittel und die glücklichsten Unterrichtsbedingungen überhaupt machen noch nicht alles aus; auf unserm Gebiet sind die bessern Erfolge unbedingt und überall an die bessere Arbeit geknüpft.

Vollziehungsverordnung zum Bundesgesetz vom 25. Juni 1903,

betreffend die Unterstützung der öffentlichen Primarschule.

(Vom 17. Januar 1906.)

Der schweizerische Bundesrat,

in Vollziehung des Bundesgesetzes vom 25. Juni 1903, betreffend die Unterstützung der öffentlichen Primarschule,

auf Antrag seines Departements des Innern,

beschliesst:

Erster Abschnitt.

Grundsätzliche Bestimmungen.

Art. 1. Den Kantonen werden gemäss Art. 27bis der Bundesverfassung zur Unterstützung in der Erfüllung der ihnen auf dem Gebiete des Primarunterrichtes obliegenden Pflichten Beiträge geleistet.

Art. 2. Die Bundesbeiträge dürfen nur für die öffentliche staatliche Primarschule mit Einschluss der Ergänzungs- und obligatorischen Fortbildungsschule verwendet werden gemäss den besondern Zweckbestimmungen von Art. 2 des Gesetzes.

Art. 3. Die öffentliche staatliche Primarschule im Sinne von Art. 27, Absatz 2 der Bundesverfassung und von Art. 2 des Gesetzes umfasst alle Anstalten und Abteilungen der der staatlichen Leitung und Beaufsichtigung unterstellten Volksschule, insoweit sie einen organischen Bestandteil der obligatorischen Primarschule bilden.

Dabei sind inbegriffen: *a)* die obligatorischen Ergänzungsschulen (Repetier- Wiederholungs- und Übungsschulen); *b)* die Mädchenarbeitsschule der obligatorischen Primar- und Fortbildungsschulstufe, sofern die weiblichen Arbeiten für diese Stufe obligatorisch erklärt sind; *c)* die Handarbeitsschulen für Knaben, sofern Kantone oder Gemeinden diesen Unterricht als obligatorisches Fach erklärt haben.

Im übrigen ist für die nähere Bestimmung des Begriffes und Umfanges der obligatorischen staatlichen Primarschule die Schulgesetzgebung der Kantone massgebend.

Art. 4. Unter die Wirkungen des Bundesgesetzes fallen auch alle öffentlichen staatlichen Schulen und Anstalten für die Erziehung anormaler bildungsfähiger Kinder (wie Anstalten für Geistesschwache, Taubstumme, Epileptische und Blinde) oder verwahrloster Kinder, beides während der Dauer der Schulpflicht.

Art. 5. Wenn Einrichtungen, Veranstaltungen, Anschaffungen usw. neben der Primarschulstufe noch andern Schulstufen oder andern sonstigen Zwecken

dienen, so ist die Verwendung des Bundesbeitrages nur in dem Masse zulässig, als dieselben für die Zwecke der Primarschule im Sinne des Bundesgesetzes bestimmt sind.

Zweiter Abschnitt.

Verwendung des Bundesbeitrages.

Art. 6. Die Verwendung des Bundesbeitrages hat sich nach den in Art. 2 des Bundesgesetzes aufgestellten Zweckbestimmungen und den nachstehenden Vollziehungsvorschriften zu richten.

1. Errichtung neuer Lehrstellen.

Art. 7. Der Beitrag darf nur Verwendung finden für: *a)* die Errichtung einer selbständigen Schule oder Schulabteilung mit Anstellung einer neuen Lehrkraft; *b)* die Errichtung einer selbständigen Schule oder Schulabteilung, auch wenn ihre Leitung einem schon im Amte stehenden Lehrer zu seinen übrigen Verpflichtungen übertragen wird; *c)* die Bestellung einer neuen Lehrkraft für die Führung einer Mehrzahl von Abteilungen der öffentlichen Primarschule im Sinne von Art. 3 dieser Verordnung.

2. Bau und wesentlicher Umbau von Schulhäusern.

Art. 8. Der Beitrag darf nur Verwendung finden für solche Schulhäuser, die für die öffentliche staatliche Primarschule bestimmt sind. Dabei kommt auch der Bau oder wesentliche Umbau von Lehrerwohnungen in Betracht, gleichviel ob diese Wohnungen mit dem Schulhaus verbunden oder davon abgetrennt sind.

Wenn im Schulhaus noch Abteilungen anderer Schulstufen Unterkunft finden oder wenn dasselbe auch andern Gemeindezwecken zu dienen hat, so hat die kantonale Regierung aus der Gesamtsumme der Baukosten den Betrag auszuscheiden, welcher auf die obligatorische staatliche Primarschule entfällt.

Die nämliche Ausscheidung muss in ähnlichen Fällen auch bezüglich der Lehrerwohnungen vorgenommen werden.

Art. 9. Als Grundlage für die Ausmittlung der für den Bundesbeitrag in Betracht fallenden Bausumme gilt die von den zuständigen Organen der Gemeindeverwaltung beziehungsweise von der Gemeindeversammlung genehmigte Baurechnung. Dabei sind von der Gesamtsumme der Baukosten in Abzug zu bringen:

a) Ausgaben für Erwerbung von Land, soweit dasselbe nicht als Bau-, Turn- oder Spielplatz benutzt wird, z. B. von Gärten oder Pflanzland als Bestandteil der Lehrerbesoldung; *b*) Ausgaben für Erstellung von Räumlichkeiten, welche für andere als Schulzwecke bestimmt sind; *c*) Ausgaben für Gratifikationen jeder Art und für Schulhauseinweihung; *d*) der festgestellte Wert (beziehungsweise Erlös) der alten Schullokalitäten mit Umgebung, soweit dieselben nicht weiter öffentlichen staatlichen Primarschulzwecken dienen; *e*) freiwillige Beiträge aus anderen öffentlichen Gütern; *f)* für den Bauzweck gespendete Geschenke und Legate.

Art. 10. Als wesentlicher Umbau gelten Bauarbeiten, die eine wesentliche Veränderung des Grund- oder Aufrisses des Gebäudes zur Folge haben, oder welche eine wesentliche Verbesserung der Baute in schulhygienischer Beziehung bedeuten.

Art. 11. Bei künftigen Schulhausbauten kann der Bundesbeitrag auch für jährliche Teilzahlungen verwendet werden.

3. Errichtung von Turnhallen, Anlage von Turnplätzen und Anschaffung von Turngeräten.

Art. 12. Die Bestimmungen der Art. 8—11 finden für die Errichtung von Turnhallen und Anlage von Turnplätzen sinngemässe Anwendung.

Art. 13. Die Verwendung der Bundesbeiträge für die Anschaffung von Turngeräten ist zulässig, gleichviel ob es sich um allgemeine oder individuelle Geräte (Stäbe, Keulen etc.) und ob es sich um die erstmalige Ausrüstung oder Reparaturen und Ergänzungen handle.

4. Ausbildung von Lehrkräften; Bau von Lehrerseminarien.

Art. 14. Aus dem Bundesbeitrage dürfen bestritten werden Ausgaben für die Heranbildung von Lehrkräften für die Primarschule in folgenden eigenen Anstalten und Kursen:

a) staatlichen Lehrerseminarien; *b*) pädagogischen Abteilungen der Kantonsschulen; *c*) Hochschulkursen mit geschlossenem Lehrgang; *d*) öffentlichen staatlichen Kursen, welche die Heranbildung von Arbeitslehrerinnen für die Primarschule zum Zwecke haben.

Art. 15. Insbesondere fallen in Betracht Ausgaben, die an diesen Anstalten für die Lehrerbesoldungen, für die Anschaffung von allgemeinen Lehrmitteln und für Stipendien an die Lehramtskandidaten Verwendung finden.

Kantone, welche ihre Primarlehramtskandidaten in staatlichen Lehrerbildungsanstalten anderer Kantone ausbilden lassen, dürfen die an jene verabreichten Stipendien aus dem Bundesbeitrag bestreiten.

Nicht zu berücksichtigen sind Ausgaben für die Verwaltung im allgemeinen, für allfällige mit den Anstalten verbundene Internate, Konvikte oder Gutsbetriebe, überhaupt Ausgaben, die nicht mit dem Zwecke der Heranbildung und Ausbildung von Lehrkräften für die Primarschule in einem unmittelbaren sachlichen Zusammenhange stehen.

Art. 16. Die Kantone sind berechtigt, den Bundesbeitrag auch für die Zwecke der fachlichen oder methodischen Ausbildung der Primarlehrerschaft in besonderen Fortbildungs- oder Wiederholungskursen zu verwenden, und zwar sowohl zur Durchführung der Kurse im allgemeinen, als auch für Beiträge an diejenigen patentierten Lehrer und Lehrerinnen, denen die zuständige kantonale Erziehungsbehörde die Teilnahme gestattet oder welche sie dazu einberuft.

Art. 17. Die Ausgaben für den Bau von Lehrerseminarien fallen in Betracht, soweit es sich dabei um Neubauten, grössere Umbauten oder wesentliche bauliche Verbesserungen von staatlichen Lehrerbildungsanstalten und ihrer Annexe (Laboratorien, Turnräumlichkeiten etc.) handelt. Dabei finden die Vorschriften von Art. 8—11 dieser Verordnung sinngemässe Anwendung.

5. Aufbesserung von Lehrerbesoldungen, sowie Aussetzung und Erhöhung von Ruhegehalten.

Art. 18. Unter diese Kategorie fallen alle Arten der Aufbesserung der Besoldungen der Primarlehrerschaft durch die Kantone und die Gemeinden

sei es durch Erhöhung der Grundgehalte, durch Bewilligung oder Aufbesserung schon bestehender Dienstalterszulagen, freiwillige Gemeindezulagen, Aussetzung und Erhöhung von Ruhe- und Altersgehalten, oder durch Zuwendungen an Pensions-, Alters-, Ruhegehalts, Hülfs-, Vikariats-, Witwen- und Waisenkassen.

Vorbehalten bleiben mit Bezug auf die Leistungen an die vorgenannten Lehrerkassen die besonderen Bestimmungen von Art. 25 dieser Verordnung.

6. Beschaffung von Schulmobiliar und allgemeinen Lehrmitteln.

Art. 19. Als Schulmobiliar im Sinne dieser Verordnung gilt das gesamte Mobiliar, welches zur zweckentsprechenden Ausrüstung des Lehrzimmers in Rücksicht auf seine allgemeine und besondere Zweckbestimmung dient; ebenso gehören dazu die dem Klassenunterricht dienenden allgemeinen Lehrmittel.

7. Abgabe von Schulmaterialien und obligatorischen Lehrmitteln an die Schulkinder, unentgeltlich oder zu ermässigten Preisen.

Art. 20. Die Verwendung des Bundesbeitrages zur Abgabe der individuellen Lehrmittel und Schulmaterialien an die Schüler durch die Kantone und Gemeinden ist nur unter der Bedingung statthaft, dass diese Abgabe völlig unentgeltlich oder zu erheblich ermässigtem Preise geschieht.

Je nach der Gesetzgebung des Kantons bestimmen die kantonalen Behörden oder die Gemeinde, welche Lehrmittel und Schulmaterialien unentgeltlich oder zu ermässigtem Preise an die Schüler abzugeben seien.

Dabei ist den Kantonen beziehungsweise Gemeinden gestattet, zu entscheiden, ob die Schüler beim Austritt oder beim Übertritt an eine andere Schule Material und Lehrmittel zurückzugeben haben oder nicht.

8. Nachhülfe bei Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder.

Art. 21. Wenn von Gemeinden oder Korporationen, mit oder ohne Zuschuss seitens des Kantons, Ausgaben für die Ernährung und Bekleidung armer Schulkinder der Primarschulstufe gemacht werden, so kann aus dem Bundesbeitrag zur Förderung dieser Bestrebungen finanzielle Nachhülfe eintreten.

Subventionsberechtigt sind namentlich die Ausgaben zum Zwecke allgemeiner Fürsorge für Nahrung und Kleidung armer Schulkinder, sodann besondere Veranstaltungen, wie Ferienkolonien, Kurkolonien, Ferienmilchkuren, Ferienhorte für primarschulpflichtige Knaben und Mädchen, Kinderhorte etc.

9. Erziehung schwachsinniger Kinder in den Jahren der Schulpflicht.

Art. 22. Die Ausgaben für Spezial- und Nachhülfeklassen auf der Stufe der Primarschule werden ohne weiteres als Primarschulausgaben betrachtet.

Die Erziehung schwachsinniger Kinder in den Jahren der Schulpflicht ist nur dann subventionsberechtigt, wenn sie in zweckentsprechenden öffentlichen staatlichen Erziehungsanstalten (Art. 4 der Verordnung) geschieht.

Die Verwendung des Bundesbeitrages für den Bau von öffentlichen staatlichen Anstalten für die Erziehung von Schwachsinnigen ist statthaft,

Dritter Abschnitt.

Besondere Bedingungen betreffend die Verwendung des Bundesbeitrages.

Art. 23. Es ist dem Ermessen der Kantone anheimgestellt, zu bestimmen, für welche Zwecke innerhalb der Schranken des vorstehenden zweiten Abschnittes sie den Bundesbeitrag verwenden wollen.

Wenn ein Kanton den Bundesbeitrag ganz oder teilweise den Gemeinden überlässt, so hat er gleichzeitig zu bestimmen, zu welchen Zwecken und in welchem Betrage für jeden einzelnen Zweck, die Gemeinden den Bundesbeitrag verwenden sollen.

Die Kantone sind dem Bunde gegenüber dafür verantwortlich, dass die Gemeinden den Bundesbeitrag, soweit er ihnen überlassen wird, gemäss den Vorschriften des vorstehenden zweiten Abschnittes verwenden.

Art. 24. Die Verwendung des Bundesbeitrages zur Ansammlung von Fonds und die Übertragung eines Subventionskredites auf ein folgendes Jahr sind unzulässig.

Von dieser Bestimmung sind Aufwendungen ausgenommen, welche zur Anlegung und Äufnung von Unterstützungskassen, Witwen- und Waisenstiftungen, Pensions-, Alters- und Ruhegehaltskassen, Vikariatskassen usw. bestimmt sind.

Diese Ausnahme erstreckt sich nur auf diejenigen Institutionen, welche für die Lehrerschaft der öffentlichen staatlichen Primarschule dienen. Sind diese Institutionen für die Lehrerschaft verschiedener Schulstufen oder Schulgruppen gemeinsam bestimmt, so wird die Zuwendung nur anerkannt, wenn der Kanton den Nachweis leistet, dass der Beitrag aus Bundesmitteln tatsächlich nur für die Primarlehrer verwendet wird. (Art. 5.)

Art. 25. Die Verwendung des Bundesbeitrages soll in der Regel im Rechnungsjahre erfolgen, für das er nachgesucht wurde.

Über die Zulässigkeit einer Ausnahme von dieser Regel entscheidet der Bundesrat endgiltig.

Vierter Abschnitt.

Die Rechnungsausweise.

Art. 26. Die Ausrichtung der Bundesbeiträge an die Kantone zur Unterstützung in der Erfüllung der ihnen auf dem Gebiete des Primarunterrichtes obliegenden Pflichten erfolgt auf Grund der von ihnen einzureichenden Rechnungsausweise.

Art. 27. Diese Rechnungsausweise der Kantone und Gemeinden sind durch die kantonalen Regierungen bis spätestens Ende Juli des folgenden Jahres dem eidgenössischen Departement des Innern einzureichen.

Das eidgenössische Departement des Innern prüft die Ausweise und stellt dem Bundesrat betreffend ihre Genehmigung und die Ausrichtung des Bundesbeitrages Bericht und Antrag.

Art. 28. Als Rechnungsausweise gelten und sind einzureichen:

1. ein Bericht über die Verwendung des Bundesbeitrages durch den Kanton, beziehungsweise über die Verteilung des Bundesbeitrages an die Gemeinden;

2. eine Zusammenstellung der Einzelverwendung des Bundesbeitrages nach den gesetzlich zulässigen Zweckbestimmungen; und

3. die erforderlichen amtlichen Rechnungsauszüge, aus denen ersichtlich ist, wie viel Staat und Gemeinde für das Primarschulwesen im Rechnungsjahre ausgegeben haben.

Art. 29. Kann durch die Prüfung der Rechnungsausweise, sowie durch die bei den Kantonsregierungen eingeholte Auskunft nicht genügende Klar-

heit über die Verwendung des Bundesbeitrages gewonnen werden, so wird der Bundesrat die Originalbelege, sowie alle weitere Auskunft einverlangen, welche er nach Lage der Sache für notwendig erachtet.

Art. 30. Die kantonalen Regierungen sind dem Bunde für die Richtigkeit der geleisteten Rechnungsausweise verantwortlich.

Art. 31. Die Auszahlung des Bundesbeitrages an den Kanton findet nach der Genehmigung der Rechnungsausweise durch den Bundesrat statt.

Aus besonderen Gründen können ausnahmsweise Vorschüsse auf den Bundesbeitrag gewährt werden.

Fünfter Abschnitt.

Vergleichende Kontrolle der kantonalen Leistungen.

Art. 32. Für die nach Art. 3 des Gesetzes vorgesehene Kontrolle der durchschnittlichen ordentlichen Leistungen der Kantone für die Primarschule (Staats- und Gemeindeausgaben zusammengerechnet) gegenüber dem Durchschnitt der Jahre 1898—1902 gelten folgende Grundsätze:

In Gemeinden, wo die Ökonomie des gesamten Schulwesens zentralisiert und die Verwaltung einheitlich ist, hat eine ziffermässige Ausscheidung der auf das Primarschulwesen entfallenden Quote der Ausgaben stattzufinden Wo dies nicht möglich ist, soll die Ausscheidung durch gewissenhafte Schätzung vorgenommen werden.

Als ordentliche Leistungen werden alle direkten und indirekten Verwendungen für die Primarschulen, Ergänzungs- und obligatorischen Fortbildungsschulen betrachtet, welche die Leistungsfähigkeit eines regelmässigen ordentlichen Schulbetriebes zu erhalten oder zu erhöhen geeignet sind und die während einer Reihe von Jahren regelmässig oder doch periodisch in den Rechnungen wiederkehren.

Im einzelnen gilt folgendes: *a*) Staatsbeiträge sind von den Gemeindeausgaben in Abzug zu bringen; *b*) Naturalleistungen an die Lehrer sind nach ihrem wahren Geldwert in Rechnung zu stellen; *c*) Ausgaben für Schulhausbauten und Reparaturen, sowie Amortisationen und Zinse für Bauschulden sind als ordentliche Leistungen zu behandeln, sofern sie aus den ordentlichen Budgetkrediten des Staates oder der Gemeinden bestritten werden; *d*) von den Verwaltungsausgaben der Kantone und Gemeinden für die Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens, ebenso von anderen Auslagen, welche sich nicht ausschliesslich, sondern nur teilweise auf die in Art. 2, Absatz 1, des Bundesgesetzes erwähnten Schulanstalten beziehen, ist als ordentliche Leistung eine nach den Verhältnissen festzusetzende proportionale Quote aufzunehmen.

Sechster Abschnitt.

Übergangs- und Schlussbestimmungen.

Art. 33. Bei Schulhausbauten im Sinne von Art. 8, 10 und 12, die seit dem Inkrafttreten des Bundesgesetzes vom 25. Juni 1903, betreffend die Unterstützung der öffentlichen Primarschule, bereits erstellt sind, kann der Bundesbeitrag mit ausdrücklicher Genehmigung des Bundesrates ausnahmsweise zur Amortisation der Bauschuld verwendet werden.

Art. 34. In Zweifels- oder Streitfällen über die Anwendung der einzelnen Bestimmungen dieser Verordnung entscheidet der Bundesrat endgültig.

Art. 35. Diese Verordnung tritt sofort in Kraft.

Literarisches.

Ferd. Schöninghs Ausgaben ausländischer Klassiker. Paderborn, F. Schöningh.

Homers Odyssee nach der ersten Ausgabe von H. Voss für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. *H. Vockeradt* (170 S. gb. Fr. 1. 60) erscheint hier in zweiter Auflage, während mit Shakespeares *Kaufmann von Venedig* (nach Schlegels Übersetzung bearb. von Dr. *A. Kilb)*, 168 S. gb. Fr. 1. 70, der Sammlung ein neues Bändchen angefügt wird. Zu der schönen Ausstattung kommt reiche Erläuterung am Fusse der Seite und eine übersichtliche Gliederung, Charakteristik und Geschichte der Entstehung des Dramas. — Im gleichen Verlag erscheint auch in 2. Auflage

Das Studium des deutschen Stils an stilistischen Musterstücken. Ein praktisches Hilfsbuch in Regeln und Beispielen von Dr. *H. Vockeradt.* 235 S. Fr. 2. 80.

Auf Grundlagen von Lesestücken aus Curtius, Mommsen (Cäsar), Giesebrecht, Ranke (Maximilian I.), G. Freitag, Scheffel, Schiller, Winkelmann, Lessing, Goethe (Abendmahl) u. a. zeigt der Verfasser, wie ein gutes Schriftstück aufgebaut ist und wodurch es wirkt. Für die Schönheit der Sprache und des Stils Sinn und Verständnis zu wecken, ist Zweck des Buches, das in zweiter Auflage erscheint und jungen Lehrern des Deutschen willkommen sein wird.

Horn, Ewald, Dr. Prof. *Das höhere Schulwesen der Staaten Europas.* Eine Zusammenstellung der Lehrpläne. Berlin SW., Wilhelmstr. 29. Trowitzsch & Sohn.

Die Schulen kennen einander nicht, sagt der Verf. dieses Buches, in dem er ein Zentralblatt der Unterrichtsverwaltungen aller Kulturländer anregt und einen sehr wertvollen Beitrag zur Kenntnis der höhern Schulen liefert. Das Buch ist mehr eine Zusammenstellung von Stundenplänen, mit kurzer Einleitung über die Schulen der einzelnen Länder (25 deutsche und 24 ausserdeutsche Staaten sind berücksichtigt). Die vollen Lehrpläne wiederzugeben, wäre zu weitläufig gewesen. In der übersichtlichen Darstellung, die das Buch kennzeichnet, gewährt es einen interessanten Einblick in die höhern Schulen Europas. Wer tiefer in die Sache eindringen will, findet in den einzelnen Kapiteln Hinweise auf entsprechende Literatur. Zur Vergleichung verschiedener Schulsysteme ist es ein wertvolles Nachschlagebuch, das wir den Unterrichtsverwaltungen, Rektoren usw. bestens empfohlen.

Eduard Engel. 1. *Geschichte der englischen Literatur.* Mit einem Anhang: Die nordamerikanische Literatur. 6. Aufl. 538 S., gb. Fr. 9. 40. 2. *William Shakespeare.* Leben und Werke. 76 S., gb. Fr. 1. 60. Leipzig, Jul. Bädeker. 1906.

Es ist nicht notwendig, über Prof. Engels Literaturgeschichten eingehend zu berichten, denn sowohl die französische als die englische ist in diesen Blättern besprochen und warm empfohlen worden. Zur Erinnerung diene folgendes: Der Verfasser verweilt nicht lange bei den ältesten Perioden, die nur für Studierende einiges Interesse haben; er kennzeichnet jeweilen die einzelnen Literaturzeitalter, scheidet deutlich aus und geht kurz hinweg über Schriftsteller, die nicht lesenswert sind, bespricht das Wertvolle eingehend, bietet selbständige Urteile und begleitet den Leser bis in die neueste Zeit hinein, also in der erzählenden Literatur bis zu Hardy, Doyle, Caine, Kipling, Zangwill, Jerome, Maupassant, Lemonnier, Claretie, „Gyp“, Bourget und Rod.

— Ein Anhang über die lesenswertesten Bücher und eine Bücherkunde erhöht den Wert der flott geschriebenen, anregenden Bücher und macht sie auch zu nützlichen Wegweisern für Literatur-Studierende.

Das kleine Bändchen, Shakespeare, ist ein Abdruck des Shakespeare-Kapitels; ein vortreffliches Büchlein, das auf etwa siebzig Seiten bündig zusammenfasst, was die grossen Werke von Hessen, Brandes u. a. auf fünfhundert und tausend ausspinnen. — Mögen die neuesten Auflagen, an denen der unermüdliche Verfasser wieder manches verbessert und ergänzt hat, den beiden Literaturen neue Freunde gewinnen. Sie erfüllen die höchste Aufgabe der Literatur-Handbücher in vollstem Masse: von dem, was einen bleibenden Wert hat, so zu sprechen, dass der Leser verlockt wird, vom Leitfaden zum Schriftsteller zu gehen. *Bg.*

Ästhetik der deutschen Sprache von Dr. *Osk. Weise.* 2. verb. Aufl. Leipzig, 1905. B. G. Teubner. 328 S, gb. Fr. 3.80.

Dieses verdienstvolle Buch, das die Schönheiten unserer Sprache (Lautmalerei, Kraft und Milde, Würde und Anmut, Anschaulichkeit und Lebendigkeit des Ausdrucks) und die Schönheiten der poetischen Ausdrucksweise (die Sprache der Dichter, Goethes und Schillers, Schmuck und Reinheit der Dichtersprache, ein Blick in die Dichterwerkstatt, Einflüsse bestimmter Gegenden, Rhythmus und Reim) behandelt, hat rasch eine zweite Auflage erlebt und wird durch die Anregungen und literarischen Nachweise, die es bietet, neue Freunde finden. Wir empfehlen das Buch neuerdings jedem Lehrer zum Studium. Es öffnet den Sinn für das Leben in der Sprache und für edle und kräftige Form des Ausdrucks und ist darum gerade für den Lehrer von Wert.

Le Droit de la mère dans l'antiquité, traduction de la préface de *Das Mutterrecht* par J. J. Bachofen; Paris, chez Mme. Oddo Deflou, 128 rue de l'Université. Broch. de 176 pages, fr. 1.50.

Cette excellente traduction, faite par Madame Scheurer, à Kreuzlingen, sous les auspices du *Groupe français d'études féministes* est une œuvre de vulgarisation d'un réel intérêt. Fort peu de personnes peuvent lire l'œuvre originale très longue et touffue de J. J. Bachofen, tandis que cette préface, traduite en une langue claire et facile est à la portée de chacun. Quant à la thèse du professeur bâlois, il est surprenant qu'elle soit encore si peu connue; le prof. Bachofen a cherché à pénétrer le mystère des époques qui ont précédé les siècles dits historiques; ses documents, ce sont avant tout le mythe et la légende, auxquels il soit donner leur valeur réelle. Ces recherches l'ont amené à constater que toutes les grandes civilisations de l'antiquité ont été précédées d'une civilisation plus ancienne, nullement inférieure, mais d'un caractère à la fois pacifique et glorieux. Ces civilisations avaient ceci de particulier que la femme y jouait le rôle prépondérant et que la mère était le véritable chef de famille, comme aujourd'hui le père. — Cette thèse, dont l'importance saute aux yeux, jette, non seulement sur l'histoire, mais encore sur notre vie morale et sociale d'aujourd'hui un jour si nouveau et si éclatant qu'il n'est plus permis à aucun homme cultivé d'en ignorer.

Wandkarte von Palästina bis zur Zeit Christi. In Verbindung mit Prof. Dr. G. Leipoldt in Dresden, gezeichnet von Realschuloberlehrer M. Kuhnert in Chemnitz. Verlag von A. Müller — Fröbelhaus in Dresden und Wien. Preis: unaufgezogen Fr. 13.35, aufgezogen mit Stäben 20 Fr. — Masstab 1:150,000.

Diese Wandkarte, von recht grossem Umfange, ist für den biblischen Religionsunterricht berechnet, und darf zur Einführung in Volks- und Mittelschulen bestens empfohlen werden. Sie zeichnet sich durch klare und kräftige

Zeichnung aus, durch Masshalten in der Angabe der Namen von Ortschaften, Flüssen und Gebirgen, so dass sich der Schüler darauf leicht zurechtfinden kann. Doch haben wir bei näherer Prüfung keine Namen von wesentlicher Bedeutung vermisst, die im biblischen Unterricht alten und neuen Testamentes vorkommen. Die Karte enthält auch die wichtigsten Höhenangaben, aber mit Recht nur die wichtigsten Örtlichkeiten, deren Lage auch nach den neuesten Forschungen noch streitig ist, sind mit einem Fragezeichen versehen. Bei einzelnen wichtigen Ortschaften sind die antiken und die modernen Namen angegeben, was zu begrüssen ist, weil der Lehrer im Unterricht manchmal gerne die Gelegenheit benutzen wird, bei Erwähnung einer antiken Örtlichkeit auf die Bedeutung dieser letzteren auch in unserer Zeit hinzuweisen.

Wir schliessen mit dem Wunsche, dass die hier kurz rezensierte Wandkarte von recht vielen Religionslehrern, die biblischen Unterricht in Volks- und Mittelschulen erteilen, den Schulbehörden zur Anschaffung empfohlen werden mögen. *J. U. M.*

Wege nach Weimar. Monatsblätter von Fritz Lienhard. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich 2 Fr. Einz. Hefte 80 Rp.

Heft 6. Der Kern der Rassenfrage. Die Seele von Plato. Plato von R. W. Emerson. Emerson. Emersons Gedankenwelt. Tagebuch: W. Whitman. Montaigne. Frau Freude. — Das wäre die Inhaltsübersicht des sechsten Heftes, mit dem der I. Bd. dieser eigenartigen Publikation abschliesst. Wir können uns mit der Inhaltsangabe nicht begnügen; wir müssen beifügen: Jedes Heft hat uns in Spannung versetzt und Erbauung gewährt. Der Verf. versteht es, uns die Gedanken grosser Geister nahe zu bringen, so dass wir unwillkürlich unter deren Einfluss stehen. Es sind Weihestunden, die er uns in des Tages Alltäglichkeit bereitet. Darum sehen wir auch mit Freuden dem 2. Band entgegen, der Shakespeare und Homer gewidmet ist. Was der Verf. weiter plant (Friedrich der Grosse und Kant, Herder und Jean Paul, Schiller und Göthe) teilt er am Schlusse des I. Bandes den Lesern selbst mit. Wir empfehlen die „Wege nach Weimar".

Physikalische Freihandversuche. Unter Benutzung des Nachlasses von Dr. *B. Schwalbe* zusammengestellt und bearbeitet von *Hermann Hahn*. I. Teil. Nützliche Winke. Mass und Messen. Mechanik der festen Körper. Berlin W. Otto Salle. 187 S. gr. 8⁰ mit 269 Figuren im Text. 4 Fr.

Mit seinen Vorträgen und Experimentierkursen im Berliner Lehrerverein hat Professor Schwalbe einen grossen Einfluss auf den naturkundlichen Unterricht der deutschen Reichshauptstadt und weiterhin ausgeübt. Seinen Plan, die Freihandversuche zusammenzustellen und herauszugeben, erfüllt unter Benutzung seines Nachlasses der Verfasser dieses vorzüglichen Buches, das in mehreren Teilen erscheinen wird. Neben Versuchen mit Gegenständen des täglichen Gebrauches bietet das Buch Versuche mit einfachen Vorrichtungen, die jeder Lehrer selbst herstellen kann, wenn er einen gut ausgerüsteten „Nagelkasten" besitzt. In dieser Beschränkung liegt ein erster Vorzug des Buches; es dient in den einfachsten Verhältnissen, wo die Mittel beschränkt sind. Die eigentlichen Schulversuche will es ergänzen; ausdrücklich warnt der Verfasser vor einseitiger Pflege der Freihandversuche, welche Demonstrationen mit physikalischen Schulapparaten nicht ersetzen sollen. Eingeleitet wird das Buch durch nützliche Winke, über Handarbeiten in Holz, Pappe, Giessen, Firnissen, Kleben, Kitten, Erhitzen, insbesondere über Glasarbeiten, Behandlung von Kork, Quecksilber, Chemikalien usw. Mass und Messen heisst der zweite Abschnitt, in dem Versuche im Messen von festen Körpern, Flüssigkeiten und Gasen, über Schwere, Gewicht, Dichte zusammengestellt sind. Der dritte Abschnitt eröffnet die Mechanik: Kinematik, Dynamik, Gleichgewicht, Eigen-

schaften der festen Körper, Bewegungshindernisse, Rollen, Stoss, Hebel, Wagen, Schwungkraft usw. Die Versuche sind höchst instruktiv, anregend und mit einiger Übung leicht ausführbar. Einfache Zeichnungen (269) verdeutlichen die Versuche. Es ist eine Freude, nach dem Buch zu arbeiten. Gewiss wird es jedem Lehrer, der Physikunterricht erteilt, von Nutzen sein. Wir empfehlen das Buch sehr warm; es wird bleibend Dienste leisten und zur Belebung des Unterrichtes viel beitragen.

Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig. B. G. Teubner. Jeder Band gebunden Fr. 1. 65.

Aus dieser vorzüglichen Sammlung liegt Nr. 23: *Am sausenden Webstuhl der Zeit* von Professor *Launhardt*, in zweiter Auflage vor. In meisterhafter Weise, spannend und anregend, in plastischer Kürze schildern diese Vorträge die Entwicklung der Naturwissenschaft und Technik bis zu den neuesten Errungenschaften. Wertvoll sind die Zusätze am Schlusse. Eine Entwicklung anderer Art behandelt Band 99: *Der Seekrieg*, seine geschichtliche Entwicklung vom Zeitalter der Entdeckungen bis zur Gegenwart von *Kurt*, *Frh. von Maltzahn*. Wie sich die Segel-Kriegsflotte aus der Handelsflotte entwickelte, wie sich beide ausgestalteten, was die Kämpfe zwischen England und Frankreich zur Folge hatten, wie die Seeherrschaft der Nordstaaten im amerikanischen Bürgerkrieg die wirtschaftlichen Verhältnisse beeinflusste, das stellt der frühere Vizeadmiral dar, um in einem letzten Abschnitt: Die heutigen Weltverkehrsstaaten und der Seekrieg, die Stellung Deutschlands, insbesonders zu markieren. Eine sehr interessante Zusammenfassung neuester biologischer Studien bietet Band 70: *Der Befruchtungsvorgang*, sein Wesen und seine Bedeutung von Dr. *E. Teichmann* (mit sieben Abbildungen und vier Doppeltafeln); sie wird dem Lehrer der Naturgeschichte, wie dem Freund der Natur überhaupt willkommen sein. Sie verdient in der Tat Beachtung als wissenschaftliche Arbeit. Sehr wertvoll für den Unterricht werden die Lehrer Bd. 69 finden: *Der Kalender* in gemeinverständlicher Darstellung von *W. F. Wislizenus*. Diese sorgfältige Bearbeitung vereinigt in gedrängtem Umfang eine Fülle von Stoff in leichtverständlicher Form. Gebildete Kreise werden dieses Büchlein gerne zur Hand nehmen, um sich zu orientieren. Eine sorgfältige Arbeit bietet Band 88: *Die optischen Instrumente* von Dr. *Moritz von Rohr* (130 Seiten mit 84 Abbildungen). Der Verfasser ist als wissenschaftlicher Mitarbeiter der optischen Werkstätte von Zeiss besonders kompetent zu der Behandlung der Apparate, die eine so gewaltige Bedeutung für die Kenntnis und Darstellung von Natur und Welt in ihren Geheimnissen und Fernen erlangt haben. So bieten uns denn diese Bändchen aufs neue Anlass zur Empfehlung von Natur und Geisteswelt.

Über Festsitzende und Zugvögel. Causerie für Studierende und Lehrer der französischen Sprache von Prof. Dr. *Léo Pierre*. Leipzig. J. Klinckhard. 32 S. 70 Rp.

In etwas grotesker Sprache gibt diese Causerie eines Professors a. D. (in Nancy) nützliche Winke an solche, die kürzere oder längere Zeit dem Sprachstudium in Frankreich widmen wollen. Die Universität Nancy scheint ihm berufen, „die alma mater aller von ernsten Bestrebungen beseelten Zugvögel zu werden“. Darum wird das Programm ihrer Ferienkurse besonders berücksichtigt. Gewiss hat er recht, wenn er den Wert, ja die Unentbehrlichkeit eines sprachlich gebildeten Milieus betont.

Scharrelmann, H. *Heute und vor Zeiten*. Hamburg. A. Jansen. 128 S. Fr. 2. 10.

Die originelle Schreibweise — und dazu gehören Gedanken, dazu Beobachtung, dazu Kraft, dazu Übung ... — hat den Bremer Lehrer zu einem

Liebling im Lehrerhaus von der Nordsee weg bis zum Gotthard hinauf gemacht. Sein vorliegendes Büchlein führt wieder in verblüffender Weise die Plastik seiner Erzählkunst vor: was er vor dem Messerladen und bis zum Feuerstein zurück sieht, was er vom Wandern und der Völkerwanderung, vom Feuer, der Krippe, den sieben Faulen, aus dem Seebad usw. usw. erzählt, das ist so anregend originell, dass man seine Freude hat. Ja, er hat recht: das grösse Buch des Lebens liegt überall offen, wenn du zu Hause ein Stück Hausrat betrachtest, oder wenn du auf dem Schulweg den Menschen und Dingen *nachdenkst.*

Nervosität und Weltanschauung. Studien zur seelischen Behandlung Nervöser nebst einer kurzen Theorie vom Wollen und Können von Dr *J. Marcinowski.* Berlin W. 30. 1905. Otto Salle. 132 S. 4 Fr.

In der Gestalt von Gesprächen, wie sie ein geschickter Arzt mit einem gescheiten Patienten führen kann, entwickelt der Verfasser seine Anschauungen über die Behandlung, Selbstbehandlung im Grunde, der Nervösen. In der Einheit alles Lebenden, also auch in der Einheit von Körper und Geist, sieht er die Grundlage, auf der das gestörte seelische Gleichgewicht, eine Folge überwiegenden Gefühlslebens, wieder hergestellt, die Heilung erreicht werden kann. Mit Interesse folgen wir den Ausführungen des Verfassers, der den Kranken zu festem Gleichmut und innerer Unabhängigkeit von Verhältnissen und Dingen bringen will. Die monistische Auffassung des Lebens, ein freies Christentum in philosophischem Gewand, erhebt über die Alltäglichkeit des Lebens und seiner Sorgen und führt zu einer abgeklärten Ruhe, die stark, d. h. gesund macht, die gesund ist. „In uns also liegt die Macht, das Leiden zu überwinden durch Betonung des wahrhaft Wertvollen und durch Geringschätzung des Unwesentlichen, kurz durch Erkenntnis und rechtes Denken“, das ist im Grunde die Erziehungstherapie, die eine starke, in sich gefestigte Persönlichkeit zum Ziele hat, und „Liebe, Güte und Kraft an Stelle nervöser Gereiztheit“ treten lassen will. Schöne Ausstattung.

Gurlitt, Ludwig. *Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit.* Leipzig. R. Voigtländer. 52 S. Fr. 1. 10.

Das kraftvolle Plaidoyer, das der Verfasser mit den hier niedergelegten Ausführungen für die Eigenart. — „Ich erkenne so viele Bildungsziele an, als es Menschen gibt — und die freie Entwicklung des Kindes zur Persönlichkeit gehalten hat, erfuhr an der Philologenversammlung zu Hamburg 1905 zum Teil lebhaften Widerspruch. Dennoch liegt ihnen ein wahrer Kern zu grunde, der in amerikanischen und englischen Schulen, auf die der Verfasser hinweist, auch seine praktische Ausgestaltung gefunden hat. Dass die Zwangsschule vor dem Prinzip der Erziehung zur Persönlichkeit nicht gut wegkommt, liegt nahe; aber mit der Forderung grösserer Bewegungsfreiheit für den Erzieher, wie grösserer Berücksichtigung der Kindesnatur kann man doch einverstanden sein. Das Büchlein ist eine bemerkenswerte Erscheinung der pädagogischen Literatur unserer Tage, die ernste Beachtung verdient.

Köhler, Dr. A. *Anleitung zum Studium der deutschen Geschichte.* Im Auftrage von Dr. Lamprecht herausgegeben. Leipzig 1905. Jäh u. Schunke. 20 S. 70 Rp.

Ausgehend von der Ansicht, dass nur der die Geschichte versteht, der alle ihre Perioden kennt, stellt diese Schrift die bedeutendsten zeitgenössischen Denkmäler u. Quellen der deutschen Geschichte zusammen, die der Studierende der Geschichte lesen sollte. Es ist eine sorgfältige Orientierung über die Hauptwerke, die zum Verständnis der verschiedenen Zeitabschnitte zu Rate gezogen werden müssen. Studierenden und Lehrern der Geschichte zu empfehlen.


Für den Geschichtsunterricht eine hervorragende Erscheinung!
Deutsche Geschichte.
Erzählungen nach Quellen von
A. Cl. Scheiblhuber.
I. Das Mittelalter. Broschiert ℳ 2. 50, gebunden ℳ 3. —.
Auszüge aus Pressurteilen:
Es ist ein wahrer Genuss in dem Buch zu lesen.
(Preuss. Lehrerzeitung 1905, Nr. 1.)
Schon der Untertitel sagt, dass wir es hier nicht mit einem trockenen, an einer Überfülle von Zahlen und Namen krankenden Lehrbuch oder gar mit einem Leitfaden etc. zu tun haben. Der Verfasser . . . . bietet in ihm vielmehr die Geschichte — zunächst des Mittelalters — in einer Reihe frischer Erzählungen und farbenprächtiger Bilder.
(Haus und Schule 1905, Nr. 9.)
Das schon einmal in der D. Sch. empfohlene ganz prächtige Buch Scheiblhubers . . .
(Die Deutsche Schule 1905, Nr. 8.)
Ein Vorbereitungs- und Unterhaltungsbuch ersten Ranges . . . . einzelne Züge sind geradezu mit Meisterschaft herausgearbeitet. Höchst empfehlenswert.
(Hess. Schulzeitung 1905, Nr. 31.)
Eine vaterländische Bibel.
[39]
(Pfälz. Lehrerzeitung 1905, Nr. 6.)
Verlag der Friedr. Kornschen Buchhandlung in Nürnberg.

Die Deutsche Alpenzeitung

(Ab 1. April 1906 mit dem Titel **„Natur und Kunst“**)

als wichtiges

pädagogisches Hilfsmittel

für Lehrer und Erzieher

bezw. als bildende und anregende Lektüre für die

heranwachsende Jugend, für Haus und Familie, für Schulbibliotheken, Institute etc. etc.

„Kind und Kunst“ schreibt u. a.:

„Ein hervorragendes Anschauungsmaterial für Schule und Haus enthalten die Hefte der „Deutschen Alpenzeitung“. Diese grossartigen Fels- und Schneelandschaften, sie sind wie kaum sonst etwas geeignet, die Phantasie der Jugend anzuregen.

Schweizer. Lehrerzeitung: „Die Hefte der D. A. Z. stehen alle auf derselben Höhe der künstlerischen Ausstattung und des abwechslungsreichen Inhalts. Wie sehr sie dem Lehrer für den Unterricht zugute kommt, wird jedem klar, der die einzelnen Hefte einer Prüfung unterwirft.“

Der Volkserzieher: „Ich will Eure Berge malen, dass die ganze Welt von ihrer Schönheit sprechen soll! Diese Worte Segantinis durchbebten mich allemal, wenn ich sehnsüchtig nach den alpinen Majestäten zu meiner Alpenzeitung griff.“

Von der D. A. Z. erscheinen monatlich 2 künstlerisch ausgestattete Hefte mit abwechslungsreichen interessanten Aufsätzen über die Gebirgswelt, Schilderungen fesselnder Fels- und Eistouren, von reizvollen alpinen Spaziergängen und herrlichen Talwanderungen, über Seefahrten etc., über Land und Leute, Besprechung der gesamten einschlägigen Literatur etc. etc. geschmückt mit zahlreichen Kunstbeilagen und Textbildern zum vierteljährl. Abonnementspreis von 5 Fr.

Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und Postanstalten entgegen, ebenso die

Geschäftsstelle der Deutschen Alpenzeitung für die Schweiz

Zürich, Bahnhofstrasse 51.

Probehefte stehen zu Diensten. [44]



Physikalische Baukästen

mit Anleitung zur Selbstherstellung betriebsfähiger und praktisch verwendbarer Apparate.

1.	**Elektromotor**	4,— M.
2.	**Dynamomaschine**	6,— M.
2a.	**Dynamomaschine (grösser)**	18,— M.
3.	**Schlitten-Induktions-Apparat**	6,50 M.
4.	**Funken-Induktor**	8,— M.
5.	**Morse-Schreibtelegraph**	6,— M.
6.	**Haustelegraph**	6,— M.
7.	**Telephon (2 Stationen)**	26,— M.
8.	**Akkumulator**	4,— M.
9.	**Dampfmaschine**	8,— M.
10.	**Lehruhr**	4,— M.
11.	**Funkentelegraph (komplett)**	24,— M.

Ein hervorragendes Lehr- und Beschäftigungsmittel zur Einführung in die Naturlehre und in die praktischen Arbeiten des Mechanikers, Elektrotechnikers und Monteurs.

Zu beziehen gegen Einsendung des Betrages oder Nachnahme vom Verlage

[40] **Hugo Peter, Halle a. S.**

Ausführliche Prospekte gratis.

Für die

Abonnenten d. Schweiz. Lehrerzeitung

Schweizerische

Portrait-Gallerie

X. Halbband,

enthaltend 48 Bildnisse

— nur 2 Fr. statt 6 Fr. —

Gemäss einer Vereinbarung mit der Tit. Redaktion der Schweiz. Lehrerzeitung sind wir in den Stand gesetzt, den Tit. Abonnenten den zehnten Halbband obigen Werkes zu 2 Fr. anstatt 6 Fr. zu liefern.

Bestellungen sind zu richten an die Expedition der Schweizerischen Lehrerzeitung in Zürich.



Art. Institut Orell Füssli, Verlag, Zürich.

Soeben erschien die **3. Auflage** von:

Prof. ***Dr. L. Donatis***

Corso pratico

di

lingua italiana

per le scuole tedesche

Grammatica — Esercizi - Letture

VIII u. 336 S. Elegant gebunden.

Preis Fr. 4.50.

Eine Grammatik in italienischer Sprache für deutsch sprechende Klassen.

Schweiz. Lehrerzeitung, Zürich: „...Das ganze Buch zeichnet sich vor allem durch den guten Geschmack des Autors aus, der für das Wesen der Jugend Verständnis besitzt. Es bedeutet einen Fortschritt gegenüber den Lehrbüchern von Mussafia und Heim. Auf jeder Seite bekundet sich die praktische Hand des erfahrenen Schulmannes. Prof. *L. Gauchat, Bern.*

☞ **Wir machen noch darauf aufmerksam, dass diese Auflage nur ganz unbedeutend verändert wurde und somit in der Schule ... ändert neben der 1. und 2. Auflage verwendet wer...**

— ***Durch*** ... —

Zürich, 1. Juni 1906.

Schweizerische Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschi,
Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang. Heft III.

Erscheint sechsmal im Jahr.

Beilage:
„Pestalozziblätter“, redigiert von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland
Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.
1906.

Abonnementspreis für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung“: a. Postabonnenten Fr. 2.60; b. direkte Abonnenten, Schweiz: Fr. 2.50, Ausland: Fr. 3.40. Für Abonnenten der „Pädagog. Zeitschrift allein: a. Postabonnenten: Fr. 4.10; b. direkte Abonnenten, Schweiz: 4 Fr., Ausland: Fr. 4.90.

Inhalt des 3. Heftes.

Literarisches.

Maria Lichnewska. *Die geschlechtliche Belehrung der Kinder.* Zur Geschichte der Methodik des Gedankens. Frankfurt a./M. 1905. J. D. Sauerländer. 36 S. 70 Rp.

Dieser Vortrag, vor einem Jahr im „Bund für Musterschutz“ gehalten, hat Aufsehen und Widerspruch erregt. Die Darstellung selbst ist tief ernst. Wenn die Verfasserin, in der Mitte einer Grossstadt lebend, etwas düster sieht, so hat das seine Gründe. Auch wo die Verhältnisse einfacher sind, kommen Verirrungen der Jugend (und der Alten) vor. Das aufgeworfene Thema hat darum seine Berechtigung. Indem sich die Verfasserin auf Stellen bei Rousseau, Basedow, Jean Paul und auch Frauen unserer Zeit (Gustava Heymann, Heim-Vögtlin) beruft, befürwortet sie die geschlechtliche Aufklärung durch die Schule nach der Art wie Oker Blom sie ausgeführt hat: auf Grundlage naturkundlicher Betrachtungen an Pflanzen und Tier. Diese Aufklärung hat ihre Schwierigkeiten. Manche Schulbehörde dürfte sich auf den Standpunkt stellen wie die Hamburgs, welche die Belehrungen solcher Art verboten hat. Aber die Frage verdient dennoch die Beachtung der Schulmänner und der Eltern. Es bricht sich eine natürlichere Auffassung natürlicher Dinge Platz; die grössere Pflege des Körpers wird eine Wandlung der Anschauungen auch über geschlechtliche Fragen zur Folge haben und dem Ziel dieses Vortrages näher führen. Dass es eines sehr grossen Taktes bedarf, um Zeugungsvorgänge vor der Jugend zu behandeln, ist klar; wir vermöchten uns nicht für ein Vorgehen in der Schule im Sinne dieses Vortrages auszusprechen. Aber zum Studium und Nachdenken über die behandelte Frage regt er an.

Dorenwell, K. *Der deutsche Aufsatz* in den höhern Lehranstalten. II. Teil. Hannover, Podbielskistr. 85. K. Meyer. 6. Aufl. 445 S. 6 Fr., gb. Fr. 6.80.

Diese 326 Entwürfe und ausgeführten Arbeiten, zu denen noch eine Anzahl Briefe kommen, sind für Untertertia bis Sekunda bestimmt. Sie bieten Stoffe aus Sage und Geschichte (52), aus dem naturkundlichen Unterricht (45), der deutschen Lektüre (Gedankengang, Erzählungen, Personen nach Gedichten, 159); Stoffe aus dem Leben, Abhandlungen und Briefe. Die Themata geben manche Anregung. Die Ausführung verträgt keine sklavische Nachahmung, sie will zeigen, was behandelt werden kann; Sache des Unterrichts wird es sein, die Aufsätze so vorzubereiten, dass die Selbständigkeit des Schülers nicht erdrückt wird. Die Zahl der Auflagen spricht für das Bedürfnis nach Werken wie das vorliegende.

Strafrecht und Schule.

Eine akademische Antrittsvorlesung von Prof. Dr. Ernst Hafter (Zürich).

I.

Im Jahre 1904 wurden auf dem Gebiete der Stadt Zürich 17 schulpflichtige Kinder in Strafuntersuchung gezogen, in fünf Fällen wurde Gefängnisstrafe gegen die Fehlbaren verhängt, darunter eine in der Dauer von zwei Monaten. [1]) Zu den 17 Strafuntersuchungen gesellen sich für den gleichen Zeitraum 90 Mitteilungen des städtischen Polizeiinspektorates an den Schulvorstand, in welchen Diebstahlsversuche, leichtere Diebstähle und andere kleinere Verfehlungen als von Schülern begangen gemeldet wurden. [2]) Das ist ein in den Berichten der zürcherischen Zentralschulpflege seit Jahren wiederkehrendes Bild, das bald etwas günstiger, bald wieder trüber erscheint. Erweitert man den Beobachtungskreis um ein kleines — nach Zeit und Raum, so zeigen sich noch betrübendere Resultate: Nach einer durch die zürcherische Staatsanwaltschaft gemachten Erhebung wurden im Kanton Zürich während des Trienniums 1895/1897 nicht weniger als 160 Kinder im Alter von 13 bis 15 Jahren gerichtlich bestraft. Das Urteil lautete:

für ein Kind auf Arbeitshaus von 12 Monaten; bei 91 Kindern auf Gefängnis in der Durchschnittsdauer von zehn Tagen; in 48 Fällen sprach das Gericht Geldbussen aus,

und 19 Kinder endlich wurden in eine Korrektionsanstalt für jugendliche Verbrecher eingewiesen. [3])

[1]) Geschäftsbericht der Zentralschulpflege der Stadt Zürich, 1904, S. 48.

[2]) eodem. Weiteres Material zur Kinder-Kriminalität in Zürich in den frühern Geschäftsberichten der Zürcher-Zentralschulpflege; vgl. ferner Bericht über die Verhandlungen der zürcher. Schulsynode von 1900, S. 119 ff.; Schweiz. Zeitschr. f. Strafrecht XI 113 f., XIV 75 f, XVI 360.

[3]) Verhandlungen der zürcher. Schulsynode, 1900, S. 119.

Sieht man von der Einweisung verbrecherischer Kinder in eine Besserungsanstalt ab, so muss man sagen: so viel Verurteilungen, so viel dem Kindesalter mehr noch als dem reifen Menschen verhängnisvolle und verderbliche Strafen. Und doch konnte der zürcherische Richter kaum viel anders entscheiden. Das Gesetz bindet ihn, das ihm ein Kind zur Aburteilung ausliefert, sobald es das 12. Altersjahr erreicht hat, und nicht der Nachweis erbracht wird, dass ihm „die zur Unterscheidung der Strafbarkeit seiner Handlung erforderliche geistige Ausbildung fehlt".[4]) Nur das in seiner Verstandesbildung zurückgebliebene Kind vermag also der strafenden Staatsgewalt zu entrinnen, der geistig normal entwickelte junge Mensch verfällt ihr. Was hilft hier die im § 61 Str.-G.-B. vorgesehene Milderung, dass der noch nicht 16 Jahre alte Täter nicht mit Zuchthausstrafe belegt werden darf, und dass bei der Strafzumessung seine Jugend so zu berücksichtigen ist, dass selbst unter das angedrohte Minimum der Freiheitsstrafe hinabgegangen werden kann? Was hilft es, wenn der Richter verfügen kann, dass jugendliche Verbrecher während der ganzen Strafzeit oder während eines Teiles derselben abgesondert eingesperrt werden?[5]) Dadurch wird der schädigende Einfluss, den unsere herkömmliche Freiheitstrafe auf Körper und Geist des Kindes in jedem Fall ausüben muss, nicht gehemmt, und trotz aller wohlgemeinten Herabsetzung der Strafdauer sind die nach dem Gesetz für Kinder von 12—16 Jahren möglichen Strafmaxima noch ungeheuerlich: 10 Jahre Arbeitshaus (Str.-G.-B. § 7) und 5 Jahre Gefängnis (§ 9).

Unter der Herrschaft anderer Strafgesetzbücher ist es heute nicht besser, ja vielfach schlimmer bestellt: in Solothurn kann beispielsweise ein 12-jähriges Kind mit Zuchthausstrafe bis zu 20 Jahren belegt werden (Str.-G.-B. von 1885, §§ 42 Abs. 2, 52);[6]) das Deutsche Str.-G.-B. kennt als höchstzulässige Strafe bei Angeschuldigten von 12—18 Jahren 15 Jahre Gefängnis, und vor nicht langer Zeit haben Hamburger Richter einen $12^1/_2$ Jahre alten Mörder zu einer Gefängnisstrafe von 8 Jahren verurteilt.[7])

---

[4]) Zürcher. Strafgesetzbuch § 45 Abs. 2.

[5]) Der Zustand wird noch schlimmer dadurch, dass eine solche Anstalt für abgesonderte Einsperrung gerichtlich bestrafter Kinder nicht besteht.

[6]) Dazu Bemerkungen des solothurnischen Obergerichtes in Schweiz. Z. f. Strafr. II 110.

[7]) Ein grauenhafter Fall jugendlicher Kriminalität hat damit seinen gerichtlichen Abschluss gefunden. Der $12^1/_2$ Jahre alte Täter hatte ein $2^1/_2$-jähriges, auf der Strasse spielendes Knäblein an sich gelockt, es vorerst geschlecht-

Das sind kleine Ausschnitte aus dem ungeheuern Gebiet der Kinder-Kriminalität. Von zahllosen Seiten und nicht zuletzt von den Kriminalisten selbst wird seit Jahren das Unheilvolle dieser Kinderbehandlung betont: Schon das strafprozessuale Verfahren mit seiner ganzen oder halben Öffentlichkeit und vorab die Hauptverhandlung vor Gericht. Für das gutgeartete Kind muss diese Schaustellung den Zusammenbruch aller feinen und kindlichen Regungen bedeuten, bei dem sittlich tiefer stehenden und zum Zynismus neigenden Kinde wird ein unseliges Herostratentum künstlich wachgerufen. Jede Gerichtsverhandlung muss das Gemüt des Kindes schädigen, wenn es aber Held und Mittelpunkt des Prozesses ist, oder sich als solchen fühlt, wird der Schaden zur nie mehr heilenden Wunde. Und anderseits Strafe und Strafvollzug: Gegen die heutige Freiheitsstrafe ist schon lange der Widerspruch wach, ihre körperliche und seelische Wirkung selbst auf den vollkräftigen Mann wird immer mehr als unheilvoll anerkannt.[8]) Und nun soll, mit vielleicht kleinen Einschränkungen, die gleiche Seelen- und Körperqual das unentwickelte Kind treffen? Bei ihm erhebt sich mächtiger als in allen andern Fällen die Frage, mit welchem Recht sich der Staat die unerhörte Macht anmassen kann, unter dem Titel der vergeltenden Gerechtigkeit hart und grausam in die menschliche Freiheit einzugreifen — strafend und nicht einmal gleichzeitig erziehend. Die moderne Kriminalpolitik versteht die Bedeutung der Frage seit langem, und nach zwei Richtungen insbesondere geht ihre reformierende Arbeit:

einerseits ist es die Heraufsetzung des Strafmündigkeitsalters auf das vollendete 14. bezw. 15. Altersjahr,

anderseits führt die dem modernen Staat obliegende Fürsorgepflicht von der Strafe ab zu bestimmten erzieherischen und sichernden Massnahmen gegenüber der verbrecherischen, verwahrlosten, sittlich verdorbenen oder sittlich gefährdeten Jugend. Dabei ist nicht einmal von entscheidender Bedeutung, ob ein derart zu qualifizierendes Kind geradezu eine als Verbrechen bezeichnete Tat begangen hat. Eine solche Auslösung kann vorkommen, sie ist aber nicht die alleinige Voraussetzung für das Eingreifen der staaatlichen Fürsorge und Erziehungstätigkeit. Und damit erweitert sich jetzt die Aufgabe der modernen

---

lich missbraucht und nachher sein Opfer in der Elbe ertränkt. Eine aktengemässe Darstellung des Prozesses ist gegeben im Pitaval der Gegenwart, II (Leipzig 1905) 42 ff.

[8]) Aufklärend hat hier insbesondere gewirkt das Buch von Leuss, Aus dem Zuchthause, Verbrecher und Strafrechtspflege. 2. Aufl. Berlin 1903.

Verbrechensbekämpfung, sie bleibt nicht stehen bei der Reaktion gegen eine begangene strafrechtliche Verletzung, sie schreitet weiter zu der verbrechens-vorbeugenden Tätigkeit, die zuerst beim Kinde einsetzen muss und zwar einsetzen muss, sobald Verwahrlosung oder sittliche Gefährdung sich zeigen, gleichgültig also, ob schon eine als Verbrechen bedrohte Handlung vorliegt oder nicht. Damit ist genau genommen überall hier das Strafrecht im wörtlichen Sinne ausgeschaltet, und an seine Stelle ist getreten ein Recht der Verbrechensbekämpfung und Verbrechensverhütung.[9])

Was ist nun die notwendige Folge solcher Erweiterung? Wo die strafende Gewalt entthront ist oder wo ihre Macht sonst nicht hinreicht, müssen andere Gewalten eingreifen, und so zieht die heutige Kriminalpolitik immer mehr gemeinnützige Institute und Organisationen zur Mitarbeit heran. Für diese Richtungen und Bestrebungen ist der Vorentwurf zu einem eidgenössischen Strafgesetzbuch[10]) ein Dokument von entscheidender Bedeutung. Neben die Strafe oder in bestimmten Fällen an Stelle der Strafe tritt hier zum erstenmal in konsequenter Durchführung die sichernde Massnahme, deren Zweck ist, auf Personen, die ein Verbrechen oder eine als Verbrechen bedrohte Tat begangen haben, derart einzuwirken, dass sich für sie selbst eine erzieherische oder bessernde Wirkung ergibt, und dass künftig Interessen, die durch sie gefährdet erscheinen, möglichst vor Schaden bewahrt werden.[11]) Hierher gehört die Einweisung des verbrecherischen Gewohnheitstrinkers in eine Trinkerheilanstalt (Art. 35), hierher sind dann auch zu zählen die Verwahrung vielfach Rückfälliger in besondern Verwahrungsanstalten (Art. 29),

---

[9]) Die Rechtsentwicklung zielt weit über ein Strafrecht im wörtlichen Sinne hinaus, schon das Wort Strafrecht wird odiös, oder es bezeichnet wenigstens das Rechtsgebiet nicht mehr nach seinem ganzen Umfange. Deshalb nennt z. B. Thomsen sein Buch „Grundriss des deutschen Verbrechensbekämpfungsrechtes (enthaltend das deutsche Straf- und sonstige Bekämpfungsrecht)“. (Berlin 1905/06.) Aus diesem Gedanken heraus wird auch die Gesetzgebung über die Fürsorgeerziehung sittlich verwahrloster und gefährdeter Kinder immer mehr ausgestaltet, die Prävention wird neben der Repression zur gleich wichtigen staatlichen Aufgabe. Vgl. auch schweiz. Zivilgesetzentwurf Art. 294 - 296.

[10]) Zurzeit massgebend in der Fassung vom Juni 1903.

[11]) Über das Wesen der „sichernden Massnahmen“ vgl. Wüst, Die sichernden Massnahmen im Entwurf zu einem schweiz. Strafgesetzbuch, Zürcher Dissert. 1905; Hafter, Strafe und sichernde Massnahme, Schweiz. Z. f. Strafr. XVII 211 ff. und dazu Stooss, Strafe und sichernde Massnahme, eodem XVIII 1 ff.

die Arbeitsanstalt für liederliche und arbeitsscheue Verbrecher (Art. 31), das Wirtshausverbot (Art. 34) usf., vor allem aber fällt unter den Begriff der sichernden Massnahme die Behandlung, die der Entwurf den Kindern und Jugendlichen zuteil werden lässt. Da hat jetzt auch die Schule ihren Platz bekommen mit einer Aufgabe, deren Durchführung nur segensvoll sein kann, auch wenn man heute die Tragweite ihrer Wirksamkeit auf einem ihr neuen Gebiet noch nicht vollständig überblicken kann.

Bei meinen weitern Erörterungen über diese von der Schule zu übende Verbrechensbekämpfung stelle ich den eidgenössischen Strafgesetzentwurf in den Mittelpunkt, weil er uns, hoffentlich in absehbarer Zeit, für das ganze Land, eine einheitliche Regelung dieser Beziehung zwischen Strafrecht und Schule bringen soll — wenigstens was die Grundzüge anlangt. Dabei sind aber die Gesetze und Erfahrungen derjenigen Kantone mit zu berücksichtigen, die im Verlaufe der letzten zwölf Jahre bereits die Schule in den Dienst der Strafrechtspflege gestellt haben. Es sind vorerst die beiden Kantone Neuenburg und Baselstadt; der erstere mit einem Sondergesetz, concernant la discipline scolaire et les arrêts de discipline, vom 23. Sept. 1893[12]), Baselstadt mit einer der gleichen Zeit entstammenden Novelle zum Strafgesetzbuch und zum Polizeistrafgesetzbuch, vom 23. November 1893.[13]) Später ist Bern nachgefolgt mit dem Gesetz über das Armen- und Niederlassungswesen, vom 28. November 1897, dessen § 89 ganz deutlich als Quelle die Behandlung krimineller Kinder im eidgenössischen Str.-G.-Entwurf (1896) verrät. Während diese drei Kantone seit einer Reihe von Jahren dieses Schulstrafrecht — man kann es wohl unmissverständlich so nennen — ausüben, streben andere Kantone eine Neuordnung auf diesem Gebiete an: Zürich[14]) voran, dann will Schaffhausen[15]) sein Kinderstrafrecht neu gestalten und auch in Appenzell a./Rh.[16]) ist schon ange-

[12]) Über dieses Gesetz Zürcher, Appenzellische Jahrbücher, 3. Folge, 12. Heft, S. 36 ff. und Haldimann, L'enfance vicieuse et la législation pénale, Berner Dissert. 1896, S. 74 ff.

[13]) Str.-G.-B. von Baselstadt §§ 31—33, Polizei-Str.-G.-B. § 13; dazu Völlmy, Die Bestrafung der Schüler wegen polizeilicher Vergehen, Schweiz. Z. f. Strafr. XI 81 ff.; auch David in der Z. VI 401 ff., 406 ff.

[14]) Über die Bestrebungen im Kt. Zürich vgl. Zürcher in den Appenzellischen Jahrbüchern a. a. O. S. 50 ff., auch Sträuli in der Schweiz. Z. f. Strafr. XVI 359 ff.

[15]) Schweiz. Z. f. Strafr. XIV 211 f., XVIII 126 ff.

[16]) Appenzellische Jahrb. a. a. O. S. 36 ff.

regt worden, die Schulbehörden für die strafrechtliche Behandlung von Kindern heranzuziehen. Also an verschiedenen Orten des Landes Arbeit in der gleichen Richtung. Das beweist die zwingende Macht dieses Gedankens; das beweist einerseits, dass man den jugendlichen Rechtsbrecher vor der herkömmlichen Straf-Massregelung bewahren will, dass man anderseits die Schule für fähig hält, im Verein oder neben andern Wohlfahrtsanstalten bessernd und erziehend auf Kinder einzuwirken, die eine als Verbrechen bedrohte Tat begangen haben.

II.

„Begeht ein Kind, welches das vierzehnte Altersjahr noch nicht zurücktgelegt hat, eine als Verbrechen bedrohte Tat, so wird es nicht strafrechtlich verfolgt."

Mit diesen ausserordentlich bezeichnenden Worten beginnt der Art. 13 des Str.-G.-Entwurfes.[17] Ein Kind kann also im Sinne des Gesetzes überhaupt kein Verbrechen begehen und eine strafrechtliche Verfolgung findet nicht statt. Aber selbstverständlich müssen andere Massnahmen in die Lücke treten; wenn das Kind, das Rechtsgüter verletzt oder gefährdet, nicht der staatlichen Strafgewalt verfällt, so hat sich doch die staatliche Fürsorge seiner anzunehmen, und sie soll es tun, je nach dem Zustand des Kindes, durch geeignete Anstaltsbehandlung oder durch Überweisung an die Schulbehörde. Später ist näher auszuführen, wie sich dieses Verfahren gestaltet.

Vorerst eine Frage, die mit zu den wichtigsten und zugleich umstrittensten der Strafrechtsreform gehört: Die Frage der Strafmündigkeit. Sie steht mit dem Schulstrafrecht insofern in engem Zusammenhang, als immer wieder die Forderung auftritt: Kein Schulkind soll vor Gericht gestellt, kein Schulkind soll ins Gefängnis gesteckt werden.[18] Das würde es nun notwendig machen, die Strafmündigkeit erst mit dem Ende der obligatorischen Volksschulpflicht eintreten zu lassen, also vielerorts, z. B. im Kanton Zürich, auf das vollendete 15. Altersjahr zu verlegen.[19] Für unser Land würde eine solche Erhöhung dieser Strafmündigkeitsgrenze keine Gefahren mit sich bringen, um so weniger, als man ja das rechtbrecherische Kind nicht sich selbst

---

[17]) Analog auch der Art. 225, der von den „Übertretungen" handelt.

[18]) Z. B. Kocher in der Schweiz. Z. f. Gemeinnützigkeit XXXVIII 251; Zürcher in den Verhandlungen der zürcherischen Schulsynode 1900, S. 121.

[19]) Gesetz betr. die Volksschule, vom 11. Juni 1899, § 46 Abs. 2 in Verbindung mit §§ 10 u. 14.

überlässt, sondern es einer bessernden und erziehenden Behandlung aussetzt. Noch ist es Zeit, auch für unser eidgenössisches Strafrecht die Hinaufschiebung des Mündigkeitsalters in Erwägung zu ziehen.

Welche Behandlung, das ist die weitere Frage, wird nun dem noch nicht strafmündigen — schulpflichtigen — Kinde zuteil, das sich gegen die strafrechtlichen Verbote vergangen hat?

Stets — das wird auch künftig nicht zu vermeiden sein — wird eine Strafverfolgungsbehörde, je nach dem kantonalen Recht ein Untersuchungsrichter oder ein strafprozessualer Verwaltungsbeamter, sich vorerst mit der Tat beschäftigen müssen. „Der Richter stellt den Sachverhalt fest und zieht über den Zustand und die Erziehung des Kindes genaue Berichte ein", sagt der Entwurf (Art. 13 § 1).[20] Zwar liegt hier die Forderung nahe, auch die Untersuchung, die Tatbestandserforschung dem odiösen strafprozessualen Beamten zu entziehen und sie etwa dem Gemeinderat oder der Schulbehörde zu übertragen.[21] Aber dagegen erheben sich gewichtige Bedenken. Die Schulbehörde beispielsweise ist aus zweierlei Gründen unfähig, eine solche Untersuchung richtig durchzuführen:

einmal fehlen ihr die zur Tatbestandsfeststellung notwendigen Mittel — das Recht, Zeugen zu vernehmen, Hausdurchsuchungen durchzuführen, Beweisstücke zu beschlagnahmen usf. — und keine Gesetzgebung der Welt wird jemals eine Schulbehörde mit diesen Befugnissen ausstatten können[22]; anderseits wird der Lehrerschaft und der Schulbehörde fast

[20]) Zweifellos ist hier unter „Richter" der Untersuchungsrichter, nicht der urteilende Richter verstanden; im Entwurf eines Einführungsges. zum Str.-G.-B. ist dann noch ergänzend zugefügt: „Die Verfügung über Kinder . . . . kann das kantonale Gesetz auch derjenigen Behörde übertragen, welcher der endgültige Entscheid über die Einstellung der Strafuntersuchung zukommt". In Zürich müssten für die Untersuchung des von einem Kinde begangenen Rechtsbruches die Statthalterämter bezw. die Bezirksanwaltschaften für zuständig erklärt werden.

[21]) Diese Konsequenz zieht die thurgauische Regierung (vgl. Schweiz. Z. f. Strafr. XVII 357); namentlich aber äussert sich ein Gutachten der Abgeordneten der zürcher. Schulkapitel an den Erziehungsrat dahin: einstimmig wurde beschlossen, Polizeiübertretungen der Schüler den Schulbehörden zur Untersuchung und Erledigung zuzuweisen, und mehrheitlich beschloss man, „überhaupt alle Fälle, da Strafunmündige strafbare Handlungen begehen, den Schulbehörden zu überweisen". (Verhlgen. der zürcher. Schulsynode 1902 S. 7.) — Gemeint ist jedenfalls, dass stets sowohl Untersuchung als Aburteilung durch die Schulbehörde zu geschehen haben.

[22]) Bis zu einem gewissen Punkte wollte der zürcher. Entwurf eines Gesetzes betreffend Massnahmen bei Vergehen jugendlicher Personen, von 1898 ein solches Experiment wagen; der § 2 lautet: „Die Untersuchung über den

immer die notwendige juristische Bildung zur richtigen Qualifikation der zu untersuchenden rechtswidrigen Handlung fehlen — und dass es sich um juristische Arbeit handelt, ist selbstverständlich, selbst wenn das Kind dem regulären Strafrecht entzogen wird. So wird im Untersuchungsstadium nach wie vor ein strafprozessualer Beamter sich mit dem Kind und seiner Handlung beschäftigen; aber die in der stillen Amtstsube des Untersuchungsbeamten durchgeführte Prozedur hat ja auch auf das Kind nicht die demoralisierende Wirkung einer vor breiter Öffentlichkeit sich abwickelnden Gerichtsverhandlung.

Andere Nachteile, die das Prozessverfahren für den Angeschuldigten mit sich bringt, und die insbesondere das Kind bedrücken müssen, sollen durch weitere gesetzliche Klauseln im Prozess gegen Kinder abgeschwächt werden:

Das Kind ist mehr noch als der Erwachsene im Strafprozess auf eine tüchtige Verteidigung durch Drittpersonen angewiesen; deshalb bestimmt beispielsweise der zürcherische Entwurf zu einem neuen Rechtspflegegesetz, dass jedem minderjährigen Angeschuldigten, wenn er sich nicht selber einen Verteidiger bestellt und der Beistand seines gesetzlichen Stellvertreters, des Vaters, des Vormundes, nicht ausreicht, ein amtlicher Verteidiger beizugeben ist (§ 12). Und im gleichen Gesetzesentwurf steht eine für das schulpflichtige Kind noch weit bedeutsamere Bestimmung: hat es das 15. Altersjahr noch nicht zurückgelegt, so soll eine Verhaftung nur in Ausnahmefällen erfolgen, und wo sie — etwa bei einem jugendlichen gefährlichen Verbrecher, der Fluchtgedanken verrät — sich notwendig erweist, „ist der Untersuchungs- und Sicherheitsverhaft womöglich durch Versetzung der Kinder in eine Erziehungsanstalt oder in eine vertrauenswürdige Familie zu vollziehen. Der jugendliche Verhaftete soll jedenfalls vor Berührung mit erwachsenen Verhafteten strenge bewahrt werden“ (§§ 66, 90).

Durch alle diese Bestimmungen wird auf das körperlich und geistig noch unentwickelte Kind Rücksicht genommen, es wird geschont, so weit immer eine Schonung mit der Pflicht des Staates zur Verbrechensverfolgung vereinbar erscheint. Im übrigen ist dem Untersuchungsbeamten die von ihm zu lösende Aufgabe klar vorgezeichnet. Der Art. 13 des schweizerischen Entwurfes öffnet ihm drei Wege, die einzuschlagen sind,

---

Tatbestand wird geführt vom Präsidenten der Schulbehörde oder von einem von ihm bezeichneten Mitglied durch Einvernahme des Geschädigten, des Kindes und wenn nötig weiterer Personen als Zeugen zu Protokoll. Für andere Untersuchungshandlungen ist die Rechtshülfe der ordentlichen Untersuchungsbeamten in Anspruch zu nehmen . . . . .“

je nach dem Resultat der Ermittlungen über den Zustand und die Erziehung des Kindes:

1. das verwahrloste, oder sittlich verdorbene oder sittlich gefährdete Kind soll der Verwaltungsbehörde zur Versorgung in einer Zwangserziehungs- bezw. Besserungsanstalt überwiesen werden;

2. das einer besondern Behandlung bedürftige Kind, insbesondere geisteskranke, schwachsinnige, taubstumme oder epileptische Kinder sind der Behandlung zuzuführen, die ihr Zustand erfordert;

3. endlich das Kind, das weder verwahrlost noch sittlich verdorben oder gefährdet noch einer Krankenbehandlung bedürftig ist, überweist der Richter der Schulbehörde.

Diese letzte Gruppe umfasst also die der strafrechtlichen Schulgewalt unterworfenen jugendlichen Rechtsbrecher. Man könnte sie — sit venia verbo — die normalen Kinder nennen; die Untersuchung über ihren geistigen und körperlichen Zustand und über ihre Erziehung hat nichts Ausserordentliches ergeben, und auch die von ihnen verübte Tat verrät weder Krankheit noch etwa einen intensiven verbrecherischen Hang.

Sind nun, wird man sich fragen, diese Art Schulkinder, die mit dem Strafgesetz kollidieren, häufig; muss man nicht fast immer die Verbrechensbegehung durch ein Kind dieses Alters als einen Ausfluss von Verwahrlosung oder sittlicher Verdorbenheit betrachten? Mit nichten. Auch der Geschäftsbericht der zürcherischen Zentralschulpflege auf das Jahr 1895 hat gerade im Hinblick auf gerichtliche Verurteilungen solcher Schulkinder gesagt: „Die nähere Untersuchung der Verhältnisse der Verurteilten ergab, dass es sich in der Mehrzahl der Fälle nicht um eigentliche Verwahrlosung, sondern vielmehr um sittliche Schwäche oder nur lose Streiche handelt, deren Tragweite der Betreffende nicht immer eingesehen hat. So kommt es denn auch, dass in vielen Fällen den Lehrern nichts Nachteiliges über die Schüler bekannt war und das Schulzeugnis daher nicht ungünstig lautete".[28]) Mit der Bezeichnung: lose Streiche, Leichtsinn unbewachter Jugend wird man in der Tat diese „verbrecherischen Handlungen" in ihrer Mehrheit zutreffend qualifizieren. Es sind, von einzelnen Ausnahmen natürlich abgesehen, Jugentorheiten, die erst dann ins Tragische umschlagen, wenn sie den Täter vor das Strafgericht und ins Gefängnis führen und ihn derart für sein Leben mit dem Brandmal des Verbrechers zeichnen. Statt der rigorosen Feierlichkeit der Strafgerichtsverhandlung ist hier eine ernst-begütigende Aussprache mit dem Kinde am Platz, die von

[28]) Abgedruckt in der Schweiz. Z. f. Strafrecht XIV 75/76.

Personen ausgehen muss, die es kennen und erziehen können; an Stelle einer dem Kind unter allen Umständen verhängnisvollen Gefängnisstrafe muss eine energische Warnung treten, die man meinetwegen als Warnungsstrafe bezeichnen und damit gewissermassen strafrechtlich sanktionieren mag.

Nach einer solchen Klassifizierung dieser Kinder scheint mir die Mitwirkung der Schule bei ihrer Behandlung gegeben, ja notwendig gegeben. Sie ist hier der „geeignetste Richter, der die Kindesnatur und insbesondere das betreffende Kind, seinen Charakter und seine Verhältnisse kennt, der es daher viel besser beurteilen und richtiger behandeln wird, als der Kriminalrichter und Gefangenwart". [24])

Sieben verschiedene Fragen sind es jetzt, die für die Ausgestaltung dieses Schulstrafrechtes Berücksichtigung finden müssen:

1. Wer soll, nachdem durch die strafprozessualen Behörden der Tatbestand der Rechtsverletzung festgestellt und das Kind der Schulbehörde überwiesen worden ist, urteilen und wenn nötig strafen?

Schon die geltenden Schulstrafrechte geben hier verschiedene Antwort. Neuenburg freilich fällt hier ausser Betracht, es zieht die Schule nur für den Strafvollzug zur Mitwirkung heran, das Urteil fällt der Friedensrichter. [25]) Baselstadt spricht ganz allgemein von einer disziplinarischen Bestrafung durch die Schulbehörden (§ 31 leg. cit.), und Bern bezeichnet als urteilende und strafende Behörde die Schulkommission (Schulpflege) (§ 89 leg. cit.). Namentlich im Anschluss an das Basler Gesetz ist nun, von einem seiner Kritiker, Gerichtspräsident Völlmy, näher erörtert worden, was für eine Person am zweckmässigsten urteilen und strafen soll: der Lehrer, der Schulvorstand, der Schulinspektor oder die Aufsichtsbehörde (Inspektion, Schulpflege etc.)? [26]) Völlmy gelangt zum Schluss, dass der Lehrer bezw. die Lehrerin des fehlbaren Schülers die richtige Instanz zur Beurteilung solcher Fälle ist; sie haben den Schüler täglich vor Augen, sie können sich am ehesten in seine häuslichen Verhältnisse, in seine Neigungen und Anlagen genaue Einsicht verschaffen; die Schulaufsichtsbehörden dagegen kennen gewöhnlich die nähern Umstände gar nicht, so dass sie zur Fällung eines richtigen Urteils ausser stande sind; nur in schweren Fällen soll der Rektor bezw. Inspektor beim Aussprechen der Strafe zu Rate gezogen werden (a. a. O. S. 85). Dieser Auffassung

[24]) Worte Zürchers: Appenzellische Jahrbücher a. a. O. S. 61.
[25]) Vgl. Haldimann, L'enfance vicieuse S. 76.
[26]) Schweiz. Z. f. Strafrecht XI 85.

gegenüber ist eine Meinungsäusserung aus zürcherischen Lehrerkreisen von besonderem Interesse:

Die Abgeordneten der zürcherischen Kapitel haben im Jahr 1902 dem Erziehungsrat ein Gutachten über die Frage des Schulstrafrechtes eingereicht, das die richterlichen Obliegenheiten nicht dem Lehrer, sondern der Gemeindeschulpflege zuweisen will. „Allerdings", wird hier ausgeführt, „kennt der Lehrer das Kind besser als die Schulpflege, allerdings ist vom erfahrenen Lehrer eine richtige Behandlung der Straffälle zu erwarten; allein die Schulbehörden besitzen der Familie, der Öffentlichkeit gegenüber einen festern Stand als der Lehrer." Die Personenkenntnis und die pädagogische Sachkunde des Lehrers brauchen übrigens dabei nicht verloren zu gehen, das Gutachten will dem Lehrer das Recht geben, bei den Verhandlungen gegen den Schüler zugegen zu sein und Anträge zu stellen.[27]) — Ich würde lieber noch weiter gehen und für eine solche Strafverhandlung den personen- und sachkundigen Lehrer zur Teilnahme verpflichten, ja ihn zum Referenten vor dem Kollegium machen. Das darf und muss er im Interesse der Sache auf sich nehmen, die Furcht, sich damit zu sehr zu exponieren, kann ihn nicht abhalten. Übrigens wird er aus einer solchen Tätigkeit, bei der er sich auf ein Kollegium angesehener Gemeindegenossen stützen kann, nicht mehr Anfechtung erfahren, als sie jedem, auch dem besten Richter zuteil wird.

Wird das urteilende Gericht derart aus der Schulpflege und dem jeweiligen Lehrer des Kindes zusammengesetzt, so wird eine richtige Würdigung der Tat und eine angemessene Massregelung am ehesten zu erwarten sein.

Mit der Bezeichnung des Richters ist teilweise schon eine zweite Frage beantwortet, die Frage, wie die Urteilsverhandlung sich abwickeln soll. Vor allem ohne jede unnütze Förmlichkeit, was ja die Feierlichkeit nicht ausschliesst. Stets hat man sich den einzigen Zweck einer solchen Verhandlung vor Augen zu halten: auf das Kind derart warnend einzuwirken, dass man es zugleich bessert und erzieht, und zwar ohne es vor der ganzen Öffentlichkeit blosszustellen und ihm die Schmach des Verbrechertums anzuhängen. Diese Forderungen bedingen allerdings bestimmte Abweichungen von der ordentlichen strafprozessualen Hauptverhandlung. Sie steht unter dem Grundsatz der Öffentlichkeit — im Schulprozess dagegen soll die Öffentlichkeit ausgeschlossen werden, immerhin mit der Einschränkung, dass die Eltern bezw. der Vormund des

---

27) Verhdlgen. der zürcher. Schulsynode 1902 S. 8/9.

Kindes, unter Umständen auch ein Verteidiger, mit dem Kinde zu erscheinen berechtigt sind. Leider — im Hinblick auf das Kind — wird man auch dem Geschädigten dieses Recht zugestehen müssen; es ist ja auch seine Sache, über die geurteilt wird, so dass man ihn nach allgemeinen prozessualen Grundsätzen, die auch hier Kraft haben müssen, nicht hindern kann, selbst seine Interessen wahrzunehmen.

Ich stütze mich bei diesen Vorschlägen im wesentlichen auf den Entwurf zu einem zürcherischen Gesetz betreffend Massnahmen bei Vergehen jugendlicher Personen, vom Jahre 1898 (§ 3), der leider seitdem ganz liegen geblieben ist. Dieser Gesetzesentwurf enthält für die Ausgestaltung der gerichtlichen Verhandlung noch eine weitere Bestimmung, die mir bedeutsam und nützlich erscheint:

> „Meldet sich der Geschädigte oder der Vater bezw. der Vormund zum Wort, so hat während des Vortrages das Kind abzutreten“ (§ 4).

Gerichtliche Plaidoyers sind nichts für Kinderohren. Der Zweck dieser Schulgerichtsverhandlung ist — darauf weise ich immer wieder hin — dem Kinde eine ernste Mahnung zu erteilen, und diese kann es nur vom Gericht selbst bezw. seinem Vorsitzenden entgegennehmen. Würde es zu gleicher Zeit unüberlegten und harten Anschuldigungen des Geschädigten ausgesetzt und anderseits durch Unschuldsbeteuerungen und Lobpreisungen unvernünftiger Eltern schwankend gemacht, so würde der Erfolg der schulgerichtlichen Warnung von vorneherein in Frage gesetzt.

Und endlich soll die Beratung des Gerichtes geheim sein. Gefahren zu Ungunsten des angeklagten Kindes ergeben sich daraus kaum, wie ja überhaupt der Schulrichter bei der Beurteilung von Schülern eher zur Milde neigen wird; dagegen würde eine öffentliche Beratung sofort Übelstände zu tage fördern: Beeinflussungen dieser Gelegenheitsrichter durch die anwesenden Eltern, den Vormund, den Geschädigten, insbesondere wenn man bedenkt, dass sich das ganze Verfahren im oft kleinen Kreis von lauter Gemeindegenossen abspielt.

Das alles sind, im Vergleich mit dem ordentlichen Strafprozess, Beschränkungen des Grundsatzes der Öffentlichkeit. Sie müssen zur Schonung des Kindes unbedingt geschehen, ja ich füge noch ein weiteres Postulat an, das sich übrigens direkt aus dem Grundsatz: Ausschluss der Öffentlichkeit ableiten lässt: Sämtlichen in der Schulgerichtsverhandlung anwesenden Personen soll ein Schweigegebot auferlegt werden, dessen

Übertretung mit Strafe belegt werden muss,[28] denn was hilft ein strenger Ausschluss der Öffentlichkeit, wenn nachträglich der Gang der Verhandlungen durch Indiskretion unter die Leute und in die Presse gelangt? Auch nur die Nennung des Kindernamens im Zusammenhang mit einer rechtbrecherischen Tat und einer gerichtlichen Verhandlung wäre schon Schaden genug.[29])

Eine dritte Frage. Sie beschäftigt sich mit dem Falle, dass die Strafverfolgungsbehörde, die das Kind der Schulbehörde überwiesen hat und die letztere in der Qualifikation des fehlbaren Kindes uneins sind. Der Strafverfolgungsbeamte hat es weder für verwahrlost, noch für sittlich verdorben, noch für sittlich gefährdet, noch für pathologisch gehalten, während die Schulbehörde und der Lehrer anderer Meinung sind und nicht eine Schulmassregelung, sondern beispielsweise eine Anstaltsbehandlung für notwendig erachten. Dieser Fall, der häufig vorkommen kann, wird so zu lösen sein, dass man der grössern Sach- und Personenkenntnis der Schulbehörde und namentlich des Lehrers den Vorrang einräumt und sie ermächtigt, ohne weitere Umwege das Kind der zuständigen Verwaltungsbehörde zur Versorgung und zweckmässigen Behandlung zu überweisen. Auch juristisch erscheint ein solches Verfahren unanfechtbar. Es ist schon von anderer Seite darauf hingewiesen worden, dass die Zuweisung des Kindes durch die Strafverfolgungsbehörde an die Schulbehörde kein rechtskräftiges Urteil darstellt, dass die Schulbehörde nicht an die Zuweisung gebunden und zu einer Aburteilung

---

[28]) Ich denke etwa an eine Strafnorm, wie sie Art. 259 des schweiz. Strafgesetzentwurfes aufstellt:

> „Wer aus den geheimen Verhandlungen einer öffentlichen Behörde oder aus einer geheimen gerichtlichen Untersuchung unbefugt etwas veröffentlicht, wird mit Haft oder mit Busse bis zu 5000 Fr. bestraft."

[29]) Der Gesetzgeber müsste sich hier noch mit weitern prozessualen Detailfragen beschäftigen: mit der Frage, ob das Schulgericht das Urteil begründen muss, wem und wie das Erkenntnis mitzuteilen ist, ob Rechtsmittel offen stehen, und wer gegebenen Falles zur Einlegung berechtigt ist usf. Da ich in diesem Zusammenhang die Schulgerichtsbarkeit nur in ihren Grundlinien skizzieren will, trete ich auf diese Einzelheiten nicht ein. Man vgl. etwa § 11 des zürcher. Entwurfes von 1898:

> „Das Urteil der Schulbehörde ist mit kurzer Begründung dem Erziehungsrate, sowie dem Geschädigten und dem Vater oder Vormund des Kindes zuzustellen. Eine Ausfertigung des Urteils samt den Untersuchungsakten geht an die Staatsanwaltschaft zur Aufbewahrung.
>
> Die Staatsanwaltschaft kann innert 10 Tagen vom Empfang des Urteils an beim Erziehungsrat unter schriftlicher Begründung Antrag auf Abänderung oder Aufhebung des Urteils stellen."

des Kindes verpflichtet ist.[30]) Sie kann eine Schulstrafe anwenden, wenn sie zweckmässig erscheint, sie kann aber auch eine Anstalts- oder Heilbehandlung des Kindes veranlassen, sofern sie nötig ist. Der § 50 des zürcherischen Volksschulgesetzes gibt ganz allgemein der Schulpflege die Befugnis, die Vormundschaftsbehörde „zum Einschreiten zu veranlassen, mit bezug auf Kinder, welche verwahrlost sind oder sich in sittlicher Beziehung vergangen haben". Die Vormundschaftsbehörde kann dann solche Kinder in einer Erziehungs- oder Besserungsanstalt oder in einer geeigneten Familie unterbringen. Wenn nun der Schulpflege in dieser allgemeinen Art ein Überweisungsrecht zugestanden ist, so muss es ihr natürlich auch zustehen, wenn sie sittliche Verdorbenheit oder Verwahrlosung oder auch eine behandlungsbedürftige Krankheit mit dem Hinweis auf eine strafrechtliche Verfehlung dartun kann.

Von der grössten Bedeutung ist nun die vierte Frage, die Frage, was für Massregeln, was für Strafen der Schulbehörde zur Verfügung stehen sollen, wenn sie das Kind fehlbar findet. Das Problem der Reform des Jugendlichenstrafrechts tritt hier am deutlichsten hervor, und insbesondere bei dieser Frage gilt die Überlegung, dass die herkömmlichen Strafmittel, die im Hinblick auf den geistig und körperlich voll entwickelten Verbrecher kaum zu entbehren sind, für das Kindesalter in ihrer Wirksamkeit vollständig versagen. Das ist in diesem Zusammenhang namentlich von der kurzzeitigen Gefängnisstrafe und der Geldstrafe so unzählige Mal schon gesagt worden, dass ich nicht dabei zu verweilen brauche. — Bei der Bestimmung der Strafmittel wird man nun stets den Ausgangspunkt für die Behandlung krimineller Kinder im Auge behalten müssen: Welche Wirkung wollen wir erzielen? Insbesondere wie wollen wir auf die hier vorab interessierenden Kinder einwirken, die aus einer gewissen sittlichen Schwäche heraus, weil ihnen noch die abwägende Tugend fehlte, das Recht gebrochen haben? Und da komme ich zurück auf Gedanken, die ich schon erörtert habe: Wir wollen die fehlbaren Kinder warnen, wir wollen ihnen bedeuten, dass es so nicht weiter gehen kann. Aber wir müssen diese Warnung derart gestalten, dass sie dem Kinde auch zu dauernder Nachwirkung ins Bewusstsein übergeht, und da werden vielfach Worte nicht ausreichen, die irgend ein Mitglied der Gemeindeschulpflege, dieses Schulgerichtes, an das Kind richtet. Welches aber ist die richtige Massregel?

Der eidgenössische Strafgesetzentwurf nennt — um das schon vorwegzunehmen — Verweis und Schularrest als Strafmittel (Art. 13, § 4,

[30]) Zürcher in den Appenzellischen Jahrbüchern a. a. O. S. 47; vgl. auch Völlmy, Schweiz. Z. f. Strafr. XI 90.

Art. 225 Abs. 1), und die jetzt schon geltenden kantonalen Schulstrafrechte haben, wenigstens teilweise, unsere Frage zu lösen versucht.

Vor allem die neuenburgische Gesetzgebung von 1893. Ich muss hier ihre Grundgedanken kurz erörtern, denn sie steht wohl mit ihrer Ausgestaltung des Schulstrafrechtes einzig da: Abgesehen von der Bestrafung von Disziplinarfehlern, die sich der Schüler zu schulden kommen lässt, wirkt die Schulbehörde mit bei der Bestrafung von Schülern, die eine als Verbrechen bedrohte Tat begangen haben. Nur der letztere Fall interessiert hier. Die Urteilsfällung immerhin erfolgt, wie ich schon feststellte, nicht durch die Schulbehörde, sondern durch den zuständigen Friedensrichter, der nach folgenden Grundsätzen zu urteilen hat:

1. Wenn das Kind eine Polizeiübertretung begangen hat, kann es bis zu dreimal acht Stunden Arrest (arrêts de discipline) verurteilt werden. Aber nun das Bezeichnende: Die Einsperrung muss je während der Tageszeit, von 8 Uhr vormittags bis 4 Uhr nachmittags vollzogen werden, sie erfolgt in den Schularresten, die mit jedem Schulhaus verbunden sein sollen, unter der Aufsicht der Schulpflege und einer durch den Regierungsrat besonders hiefür bezeichneten Kommission. Das Kind wird während dieser Zeit mit Schulaufgaben beschäftigt.[31]).

2. Bei schweren strafrechtlichen Verfehlungen steht dem Friedensrichter ein ausgedehnterer Strafrahmen zur Verfügung, er kann bis zu 8 Tagen Arreststrafe verhängen, die fortlaufend Tag und Nacht zu verbüssen ist. Auch hier ist auf alle Fälle eine Einsperrung in Gefängnisgebäuden ausgeschlossen, sie soll in besondern Lokalen, die vorzugsweise in Schulhäusern einzurichten sind, vollzogen werden, und auch hier erfolgt Beschäftigung des Kindes mit Schulaufgaben und Beaufsichtigung möglichst durch einen Lehrer.[32])

Seit 12 Jahren gilt dieses Gesetz und kommt zu häufiger Anwendung, und schon im Jahre 1899 hat sich das neuenburgische Justizdepartement in einem Schreiben, das mir Herr Prof. Zürcher zur Verfügung gestellt hat, über seinen Einfluss befriedigend ausgesprochen; namentlich sollen seine guten Wirkungen auch von den Schulbehörden anerkannt werden. — Jedenfalls wird man im eidgenössischen Strafrecht die neuenburgischen Erfahrungen verwerten müssen.

Auch in Baselstadt steht seit 12 Jahren ein Schulstrafrecht in Kraft, aber im Gegensatz zu der neuenburgischen Gesetzgebung ist über die von den Schulbehörden anzuwendenden Strafmittel nichts besonderes

[31]) Vgl. Haldimann, L'enf. vicieuse S. 76; Zürcher, Appenz. Jahrb. S. 44.

[32]) Vgl. Haldimann, S. 76 und Zürcher, a. a. O. S. 44.

bestimmt. Das Gesetz erklärt nur, das Polizeidepartement habe zu verfügen, „ob die Kinder der häuslichen Zucht oder der disziplinarischen Bestrafung durch die Schulbehörden zu überlassen seien“. Bei dieser Gesetzeslage können auch bei strafrechtlich erheblichen Verfehlungen nur solche Strafen in Betracht kommen, die auch sonst von der Schule auf dem Disziplinarwege verhängt werden können; die Verfehlung des Schülers ist hier nicht mehr eine nach bestimmten rechtlichen Grundsätzen zu beurteilende Tat, die als Verbrechen bedroht ist, sie bildet nur noch den Anlass zu einer disziplinarischen Massregelung. Damit sind aber in ihrer Wirkung Schul-Disziplinarfehler und Handlungen, die gegen das staatliche Strafgesetz verstossen (Diebstähle, Körperverletzungen, böswillige Sachbeschädigungen etc.) gleichgestellt; beide ziehen nur eine Schul-Disziplinarstrafe nach sich.

Das ist eine Lösung, die unbefriedigt lässt, und ich kann wohl begreifen, dass in Basel selbst Stimmen laut geworden sind mit der Behauptung, es fehlen der Schule bestimmte Anhaltspunkte, wie sie bestrafen soll.[33]) Die Schulbehörde hat hier nur die Wahl unter den Disziplinarstrafmitteln; was aber für Disziplinarfehler angezeigt ist, ist für strafrechtlich zu qualifizierende Handlungen vielfach unangebracht. Eine ihrer Besonderheit entsprechende besondere Reaktion gegen diese Rechtsverletzungen ist energisch zu verlangen, schon auch mit Rücksicht auf diejenigen Schüler, die nur durch Verfehlungen gegen die Disziplin sich strafbar machen — sie dürfen doch nicht mit den eigentlichen Rechtsbrechern auf eine Stufe gestellt werden, was notwendig geschieht, wenn für beide Kategorien das gleiche Strafensystem gilt.

Im Gegensatz zum Basler Gesetz hat der schon erwähnte zürcherische Gesetzesentwurf betreffend Massnahmen bei Vergehen jugendlicher Personen vom Jahre 1898 die Frage nach den Strafmitteln einer verständnisvollen Lösung entgegengeführt. Der urteilenden Schulbehörde stehen da vier verschiedene Massnahmen zur Verfügung: Verwarnung, Schularrest, gegen Sekundarschüler Wegweisung aus der Schule und endlich Antrag zur Einweisung in eine Besserungsanstalt (§ 5).

Von der zuletzt genannten Massregel sehe ich hier ab, sie gilt nur für sittlich gefährdete, verwahrloste oder verdorbene Kinder, die uns hier nicht beschäftigen; ebenso kann die Massnahme: Wegweisung von Sekundarschülern aus der Schule mit der Bemerkung erledigt werden, dass es sich weniger um eine Strafe als um eine präventive Massregel handelt — man will die Schule von schlechten Elementen säubern, und

---

[33]) Völlmy a. a. O. S. 85.

eine Wegweisung ist ja möglich, weil auf dieser Schulstufe die Schulpflicht nicht mehr besteht.

Dagegen Verwarnung und Schularrest. Vorerst die Strafe der Verwarnung. Sie soll dem Kinde sofort im Anschluss an die Verhandlung „entweder allein oder in Anwesenheit der Eltern oder des Vormundes" vom Präsidenten der Schulbehörde bezw. dieses Schulgerichtes erteilt werden (§ 6). Ich will diesem Strafmittel nicht direkte Opposition machen und etwa seine Streichung befürworten, aber ich stehe ihm doch mit sehr gemischten Gefühlen gegenüber. Das muss schon ein Mann von imponierender Lebensweisheit sein, der in solchen Schulprozessen stets zur rechten Zeit das rechte Wort findet. Man bedenke doch, was diese Verwarnung alles erfüllen soll: sie soll eine warnende Strafe sein, die im Kinde nachhaltig wirken muss und zugleich soll sie bessern und erziehen. Dieses Ziel kann in einzelnen Fällen erreicht werden, aber der Verweis bleibt stets ein Strafmittel, das niemals durch sich selbst, sondern nur durch eine bestimmte, schwer zu errreichende Art des Vollzuges wirkt — damit ist seine geringe Tauglichkeit erwiesen und die Forderung, es selten anzuwenden, gerechtfertigt.

Die Strafe des Schularrestes im zürcherischen Entwurf ist im wesentlichen dem bewährten neuenburgischen Muster nachgebildet: der Strafrahmen beträgt 1—6 Tage; der Arrest „wird in einem Zimmer des Schulhauses mit je 8 Stunden per Tag ununterbrochen verbüsst. Das Kind steht unter Aufsicht eines Lehrers und ist angemessen zu beschäftigen" (§ 7 Abs 1). Eine weise Bestimmung ist noch angefügt, die nämlich, dass allfällige Ausgaben für Beköstigung den Gemeinden vom Staate vergütet werden (§ 7 Abs. 2). Damit ist einerseits angedeutet, dass es sich auch bei diesem Schularrest um staatliches Strafrecht, um einen staatlichen, allerdings besonders gestalteten Strafanspruch handelt, dessen Verfolgung nur ausnahmsweise nicht den staatlichen Strafprozessbehörden obliegt, aber insbesondere soll damit auch eine schlechte Ernährung der eingesperrten Kinder durch harte und allzu sparsame Gemeindebehörden verhindert werden.

In dieser Ausgestaltung des Zürcherentwurfes sollte die Arreststrafe vom modernen Strafrecht übernommen werden; sie scheint, wenn man die hier verwertbaren neuenburgischen Erfahrungen mit berücksichtigt, zweckmässig und zugleich human, sie bewahrt das Kind vor dem Gefängnis und jeder Berührung mit erwachsenen Verbrechern, und endlich heftet sie nach der Auffassung, die in den weitesten Kreisen von einer solchen Arreststrafe besteht, dem bestraften Kinde nicht den Verbrechernamen an — wenigstens wage ich, auch dieser Hoffnung Ausdruck zu geben.

Arreststrafe und — trotz aller Bedenken — auch der Verweis, der in seltenen Fällen wirken mag, sollen derart das Strafensystem dieses Kinderstrafrechtes ausmachen. Auch der eidgenössische Strafgesetzentwurf (Art. 13 § 4 Abs. 2) und ihm nachfolgend das geltende bernische Recht[34]) führen diese beiden Strafmittel an — und nur diese. Andere Strafarten vermögen die Zwecke dieses Kinderstrafrechtes: Warnung verbunden mit Besserung und Erziehung, nicht zu erfüllen. Insbesondere gilt das von der körperlichen Züchtigung, die bezeichnenderweise in keinem der besprochenen Schulstrafgesetze und Entwürfe sich findet. Ich muss mich bei dieser Strafart mit einer summarischen Abweisung begnügen; die Frage der körperlichen Züchtigung aufzurollen, hat hier wenig Sinn, denn ich schliesse sie in diesem Kinderstrafrecht von vorneherein energisch aus.

Schwierig wird für den Schulrichter nur eines noch sein: Die Zumessung der Strafe im Einzellfall, insbesondere also der Arreststrafe — diese alle Verhältnisse betrachtende, nach allen Seiten abwägende richterliche Tätigkeit, die nicht nur die äussere Handlung, sondern auch den Täter, seine Schuld, seine Beweggründe, sein Vorleben, seine persönlichen Verhältnisse ins Auge fassen muss; diese schwerste Aufgabe des Strafrichters, die auch der älteste und erfahrenste nie restlos zu lösen vermag. Hier bleibt nichts übrig, als zu hoffen auf den gesunden Verstand und das gesunde Empfinden unseres Volkes und dieser Schulrichter im besondern, denen man ja vor allen andern die Kenntnis der Kinderseele und das Verständnis für jugendliche Fehltritte zutrauen will.[35])

Ich komme endlich noch zu drei Fragen, die in rascher Erörterung erledigt werden können.

5. Soll eine Bestrafung durch das Schulgericht auch in der Betragensnote des Schulzeugnisses nachwirken? Eine Frage, die mehr als sie es verdient, schon erörtert worden ist. Die Antwort scheint mir auf der Hand zu liegen:

einmal hat die Betragensnote des Schulzeugnisses nur die Aufgabe, das Verhalten des Schülers zu qualifizieren, soweit er der Aufsicht der Schule und des Lehrers untersteht, daher werden Schuldisziplinarstrafen auch das Zeugnis beeinflussen — anders mit den Verfehlungen,

[34]) Gesetz über das Armen- und Niederlassungswesen, vom 28. November 1897, § 89, speziell Abs. 2: „Ist eine solche Massnahme (Anstalts- oder Familienversorgung) nicht geboten, so kann das fehlbare Kind durch die Schulkommission mit Schularrest oder mit Verweis bestraft werden".

[35]) Zu der Frage noch Völlmy a. a. O. S. 86, unten.

die den Schüler vor das Schulgericht führen; hier liegen Handlungen vor, die mit der Schule bezw. der Schulaufsicht nichts zu tun haben, Handlungen aus dem Privatleben des Schülers, die ebensowenig wie häusliche Ungezogenheiten im Schulzeugnis zum Ausdruck kommen sollten;

dann noch ein zweiter Grund, der die erste Überlegung befestigt: das vom Schulgericht gefällte Urteil soll als ein rechtskräftiger Entscheid gelten, der endgültig die Akten über die jugendliche Untat abschliesst, so dass gleichsam jeder weitern strafweisen Reaktion der prozessuale Grundsatz der exceptio rei judicatae entgegengehalten werden könnte.[36])

Aber bei alledem hat man sich über das rein Theoretische dieser Überlegungen klar zu sein. Sie schützen nicht gegen unbewusste Beeinflussungen, denen fast jeder Lehrer unterworfen sein wird, wenn er ein Kind zu zensieren hat, das vorher wegen einer „als Verbrechen bedrohten Tat" vom Schulgericht abgeurteilt worden ist.

In engem Zusammenhang mit dieser fünften Frage steht eine sechste, der schon etwas grössere Bedeutung zukommt: Soll die durch das Schulgericht erlittene Strafe im Schulzeugnis vorgemerkt werden, soll also das Schulzeugnis zugleich eine Art Strafenregister bilden, das über die Vorstrafen seines Trägers Auskunft gibt? Die Frage wird von einer Seite bejaht[37]), von einer andern, und zwar von zürcherischen Lehrern, verneint.[38]) — Hier ist nun allerdings ganz energisch auf eine Nichteintragung hinzuwirken. Die zürcherischen Lehrer haben richtig darauf hingewiesen, dass das Schulzeugnis den jungen Menschen noch lange begleitet, und dass ein Jugendfehler sein späteres Fortkommen nicht erschweren soll. Und daran füge ich eine weitere — juristische — Überlegung: eine Registrierung dieser Schulgerichtsstrafen hätte nur dann einen Sinn, wenn diese Massregelungen als Vorstrafen im strafrechtlichen Sinne gelten und bei späterer Verbrechensbegehung mit in Rechnung gezogen werden müssten. Gerade das aber soll mit aller Macht vermieden werden. Die vom Schulgericht abgeurteilten Kinder haben — juristisch gesprochen — kein Verbrechen begangen und sind nicht der regulären staatlichen Strafgewalt verfallen, sie sind nur für eine Jugend-

---

[36]) Vgl. zu dieser Frage Völlmy S. 87 und die Äusserung aus zürcher. Lehrerkreisen in Verhdlgen. der zürch. Schulsynode 1902 S. 10, wo der theoretisch nicht zu rechtfertigende Satz aufgestellt wird: „Bestrafungen können und sollen im allgemeinen in der Betragensnote berücksichtigt werden".

[37]) Von Völlmy a. a. O. S. 87.

[38]) Verhdlgen. der zürch. Schulsynode 1902 S. 10.

torheit gewarnt und gemassregelt worden. Dieser Gedankengang ist mit allen seinen Konsequenzen festzuhalten.[39])

Und endlich eine siebente und letzte Frage, der aber weniger prinzipielle Bedeutung zukommt: Wie soll es mit fehlbaren Kindern gehalten werden, die ihrem Zustand und ihrer Tat nach vor das Schulgericht gehören, die aber die staatliche Schule nicht besuchen? Kinder, die aus einem gerechtfertigten oder ungerechtfertigten Grunde der Schule nicht angehören, Kinder auch, die vielleicht nur vorübergehend, während der Ferien beispielsweise, sich an einem Orte aufhalten und da fehlbar werden?

Auch für diese Kinder gilt wie für alle andern dieser Altersstufe die Maxime: sie müssen vor dem Strafrichter und den herkömmlichen Strafen bewahrt werden. An diesem obersten Grundsatz ist nicht zu rütteln. Fraglich bleibt bei einer solchen Sachlage also nur, ob auch sie einem Schulgerichte — etwa in der Gemeinde, wo sie fehlbar geworden sind oder einer andern Behörde[40]) zuzuführen sind. Die Entscheidung scheint mir nach den vorangegangenen Erörterungen leicht. Alles in dieser Reform des Jugendlichenstrafrechtes zielt darauf hin, einen Beurteiler der kindlichen Verfehlungen zu finden, der dem Kinde und seinem Triebleben, seinem noch schwanken Charakter Verständnis entgegenbringt. Das sind vor allen andern Lehrer und Schulbehörden — oder sie sollen und können es wenigstens sein. Deshalb zieht sie das staatliche Strafrecht zur Mithülfe heran, deshalb wird es diese Richter auch dann für zuständig erklären, wenn zufällig ein Kind nicht derjenigen Schule angehört, die es jetzt aburteilen soll. Auch gegenüber dem ihr fremden Kind wird die Schulbehörde zu einer Entscheidung gelangen, die immer einer Beurteilung durch den Strafrichter weit vorzuziehen ist. — Erfreulicherweise haben sich übrigens die Vertreter der zürcherischen Lehrerschaft hier für die gleiche Lösung ausgesprochen und durch die Heranziehung auch

---

[39]) Damit verträgt sich wohl der Satz, den in diesem Zusammenhang die zürcherischen Lehrer aufgestellt haben: „Es soll dem Ermessen des Lehrers überlassen sein, beim Wegzug des Schülers dem neuen Lehrer von einer Bestrafung Mitteilung zu machen. Wenn ein Schüler sittlich gefährdet ist und der besondern Aufsicht bedarf, um auf dem rechten Wege zu bleiben, sollte eine Mitteilung gemacht werden". (Verhdlgen. der zürch. Schulsynode 1902 S. 10.) Das ist nicht Vorstrafennotierung, sondern eine präventive Massregel, die, gut durchgeführt, vortrefflich wirken kann. Ob aber eine psychologisch verständnisvolle Durchführung zu erwarten ist?!

[40]) Etwa dem Gemeinderat des Ortes, wo die Tat begangen. Ein solcher Vorschlag wurde in Schaffhausen gemacht; vgl. Schweiz. Z. f. Strafrecht XVIII 126.

dieser Kinder ganz besonders ihre Bereitwilligkeit bezeugt, der Verbrechensbekämpfung und Verbrechensvorbeugung wirksam zu dienen.[41])

Damit schliesse ich meine Betrachtungen. Meine Absicht konnte nicht sein, hier allen den mannigfaltigen Beziehungen zwischen Strafrecht und Schule nachzugehen. Ich wollte nur das eine Problem des Schulstrafrechtes herausheben, das wie kaum ein anderes die ganze Frage der Strafrechtsreform offenlegt, dieser Strafrechtsreform, die mit ihrer Verbrechensbekämpfung und Verbrechensverhütung in erster Linie beim Kinde anfangen muss — aber nicht in der Form einer barbarischen Vergeltung begangener Untat, sondern in der Form der Erziehung, also der eigentlichen Domäne der Schule. Damit ist ihre Mitwirkung zur vollen Genüge gerechtfertigt.

Unendlich viel Heilsames kann sie ausserdem noch in der gleichen Richtung stiften: sie muss, um nur auf einiges noch hinzudeuten, mitwirken beim Erkennen verwahrloster, sittlich verdorbener oder sittlich gefährdeter Kinder, die früher oder später dem Verbrechen anheimfallen können, sie muss mitwirken beim Einschreiten gegen gewissenlose und grausame Eltern, die ihre Elternpflichten vernachlässigen oder gar ihre Kinder grausam misshandeln. — Zu alledem ist sie fähig kraft ihrer Stellung gegenüber dem Kinde, zu alledem ist sie verpflichtet kraft der Kulturaufgabe, die ihr unsere Zeit zuweist.

In der Jugend und in der Schule liegt die Kraft eines Volkes. Bei der Jugend und durch die Schule mit dem Kampf gegen das Verbrechen zu beginnen, ist eines der obersten Ziele des Staates.

---

[41]) Verhdlgen der zürch. Schulsynode 1902 S. 9: „Kinder, die keine staatliche Volksschule besuchen und solche, die der Volksschule entlassen, aber noch nicht strafmündig sind, sind ebenfalls von den staatlichen Schulbehörden zu beurteilen“.

Tagebuchblätter von einer Reise im Ägäischen Meere

von Otto Schulthess.*)

Im verflossenen Frühjahr hatte ich das Glück, dank einer Urlaubsbewilligung der thurgauischen und der zürcherischen Regierung und mit Unterstützung des Bundesrates und der Regierung des Kantons Zürich am ersten internationalen Archäologenkongress in Athen teilzunehmen. An einem grossen Kongresse teilzunehmen, möchte ich zwar nicht gerade als ein grosses Glück bezeichnen; denn die Anstrengung ist dabei im allgemeinen grösser als der Gewinn. Wenn man von der Menge von Vorträgen, die an solchen Kongressen gehalten werden — in Athen waren es weit über hundert — auch nur einiges geniesen will, so hinterlässt die Buntscheckigkeit der behandelten Themata eher einen verwirrenden als geistklärenden Eindruck. Dazu kommt, dass die mit einem solchen Kongress verbundenen Veranstaltungen und Empfänge, die der Kongressort aus internationaler Höflichkeit den Gästen schuldig zu sein glaubt, und diese aus dem gleichen Grunde nicht glauben versäumen zu dürfen, auf die Dauer ermüdend wirken. Schliesslich will man denn doch, wenn man in Athen ist, vor allem die Stadt selber, ihre Topographie und ihre Denkmäler und nicht zuletzt die unvergleichlichen Schätze des Nationalmuseums studieren, um von da bleibende, unauslöschliche Eindrücke in die Heimat zurückzubringen.

Und doch nenn ich es ein Glück, dass ich an dieser Versammlung teilnehmen durfte; denn gleich nach dem Schluss des Kongresses, der vom 7.—13. April gedauert hatte, fanden zwei archäologische Reisen statt, die erste vom 13.—21. April nach dem Peloponnes: Nauplia, Argos, Tiryns, Mykenai, Epidauros, Korinth, Olympia, nach den jonischen Inseln, nach Delphi und Aigina, die zweite, grössere vom 21. April bis 4. Mai nach Inseln des Ägäischen Meeres und klein-

*) Vortrag, gehalten in der Antiquarischen Gesellschaft zu Zürich, den 9. Dezember 1905.

asiatischen Küstenplätzen. Diese beiden Reisen erstreckten sich über ein so weites und so lehrreiches Gebiet und standen unter so vorzüglicher Leitung — wir hatten das Glück, Wilhelm Dörpfeld, den ersten Sekretär des deutschen archäologischen Institutes zu Athen als Führer zu haben — dass wirklich jeder zu beneiden ist, der das Glück hatte, sie mitzumachen. Freilich waren die Touren durchaus nicht blosse Erholungsreisen, wie Sie schon daraus ermessen können, dass wir meist recht früh aufstanden, gleich nach dem Frühstück ausgebootet wurden, den Tag über die Ruinenfelder besuchten und dort unser kaltes Mittagsmahl verzehrten und oft erst spät am Abend auf unsere Dampfer zurückkehrten, also nie auf dem Festland übernachteten, sondern immer während der Nacht die Fahrt in die neue Etappe zurücklegten. Ausserdem liess trotz liebenswürdigster und unermüdlicher Fürsorge der Reiseleitung Unterkunft und Verpflegung, namentlich aber die Reinlichkeit auf den von der privaten Schiffahrtsgesellschaft „Tzon“ gemieteten Dampfern „Antigoni“ und „Margarita“, auf jener vielleicht mehr als auf dieser, viel zu wünschen übrig, nicht zuletzt deshalb, weil diese Küstenfahrer und ihre Bemannung für mehrwöchige Fahrten gar nicht eingerichtet sind. Trotz alledem sind die Eindrücke von den herrlichen Fahrten durch Gegenden, nach denen wir uns schon auf der Schulbank gesehnt und nach denen die Phantasie seit der Studienzeit schon oft genug Ausflüge unternommen hatte, so unvergesslich und angenehm, dass ich der freundlichen Einladung unseres Herrn Präsidenten gern gefolgt bin und Ihnen einige Tagebuchblätter von diesen Reisen vorlege.

Der Besuch von Delphi, Donnerstag den 20. April, hatte uns einen Natur- und Kunstgenuss ersten Ranges geboten. Abends gegen 7 Uhr waren wir auf unsern geduldigen Eselchen wieder am Hafenplatze Itea angekommen, um nach dem Abendessen durch den Golf und den nach unendlichen Verzögerungen endlich durchstochenen Isthmus von Korinth in den Saronischen Golf zurückzufahren. Früher, als geplant war, schon gegen 6 Uhr morgens, nähern wir uns der Westküste der Insel A i g i n a, wo wir von der gesamten Bevölkerung der gegen 5000 Einwohner zählenden Hauptstadt gleichen Namens festlich empfangen werden. Das Quai und die Strasse, die zum Gemeindehaus, dem *δημαρχεῖον*, führt, sind festlich geschmückt, das Pflaster und die Treppen mit grünen, frischduftenden Zweigen bestreut. Als *ἐρίτιμοι τῆς ἀρχαιολογίας ἱεροφάνται*, „hochverehrte Verkündiger archäologischer Weisheit“, begrüsst — wir sind von den vielen Empfängen her an diese stolze Titulatur bereits gewöhnt und nehmen sie ganz gelassen hin, als verdienten wir sie — steigen wir stolz zum Bürgermeisteramte empor, wo wir mit feinen Weinen, Likören und

Süssigkeiten traktiert werden (Morgens 7 Uhr!). Dann geht es durch schmale Gassen zum „Museum“, einigen engen, gänzlich überfüllten Räumen zu ebener Erde in einem Häuschen, das vorläufig dazu dient, ausser früheren Funden die überraschend reichen Ergebnisse der Ausgrabungen aufzunehmen, die Prof. Furtwängler von München auf Kosten der Bassermann-Stiftung seit einigen Jahren auf Aigina ausführt. Nachdem er den berühmten Ägineten-Tempel, von dem die allbekannten, durch Thorwaldsen restaurierten Giebelfelder der Münchener Glyptothek stammen, und seine Umgebung völlig freigelegt hat, hat er auf dem 532 m hohen Oros, der höchsten Erhebung der Insel, die als das deutlichste Wahrzeichen des Saronischen Golfes gelten darf, mit grossem Erfolg und zuletzt unmittelbar nördlich von der Hauptstadt beim Aphrodite-Tempel gegraben.

Bald nach 7 Uhr beginnt Furtwängler im Museum mit der Erklärung. Unter den noch nicht publizierten Schätzen ist manch bemerkenswertes Stück. Vom Oros finden wir da Bronzegeräte, wie sie nur noch auf Kreta vorkommen, dann mykenische und besonders auch troische Ware, wie man sie bisher nur für Troia glaubte nachweisen zu können, Funde, die es wahrscheinlich machen, dass die uralte Kultstätte oder Altaranlage auf der Spitze des Oros in der Zeit der sechsten troischen Stadt entstanden ist. Andere Stücke stammen von der unteren Terrasse des Oros, dessen Heiligtum als dem Zeus Panhellenios geweiht durch eine eben gefundene Inschrift erwiesen ist. Unter den Skulpturen sind bemerkenswert eine gute Demeterstatue, ein reizendes Aphroditeköpfchen hellenistischer Zeit und ganz besonders reizvoll eine Sphinx etwa aus der Zeit der Olympiaskulpturen, ein Originalwerk aus der Mitte des 5. Jahrhunderts mit ausserordentlich feiner Darstellung des zarten Leibes und der über den Ohren üppig hervorquellenden Haare. Gern würde ich beim Studium der interessanten Inschriften, wie sie rohe Feldsteine und plumpe Grabsteine aus Trachytblöcken tragen, länger verweilen; doch muss ich mich begnügen, rasch einen Blick zu werfen auf die Inschrift, die den Tempel am nördlichen Ende des Hafens, von dem bis unlängst nur eine einzige dorische Säule von etwa 8 m Höhe als Wahrzeichen übrig geblieben war, als Tempel „der Aphrodite am Hafen“ erweist. Noch wichtiger ist die Bauinschrift vom Aphaia-Tempel, durch die der bisher als Athena-Tempel betrachtete Ägineten-Tempel als Oikos der Aphaia, einer mit Artemis Diktynna verwandten Göttin, erwiesen ist.

Vom Museum geht's zum Aphrodite-Tempel, an dem Furtwängler mit Thiersch, Curtius und unserem Landsmanne, dem Architekten Dr. ing. Fiechter von Basel gegraben hat, nachdem schon vorher Staïs einen Teil

des Tempelgrundrisses festgestellt und mehrere übereinanderliegende Schichten konstatiert hatte. Hier, an einer Stelle, die ein seefahrendes Volk zur Ansiedelung direkt einlud, muss seit Urzeiten eine Ansiedelung bestanden haben. Die erhaltene Säule — früher waren es nach alten Zeichnungen zwei — gehörte zum Opisthodom des Tempels, von dem ein gewaltiges Fundament aus Quadern nunmehr ausgegraben ist. Viele Blöcke wurden seinerzeit von Kapodistrias, der seit 1828 in Aigina wohnte, zur Errichtung des schönen, aus gleichmässigen Quadern gebauten neuen Molo verwendet. Das merkwürdige Resultat von Furtwänglers Ausgrabung ist, dass sie erwiesen hat, dass der Tempel, den Furtwängler erst nach den Perserkriegen erbaut sein lässt, Dörpfeld dagegen dem Ende des 6. oder Anfang des 5. Jahrhunderts zuweist, mitten in einen uralten Ruinenhügel gleichsam hineingebaut ist. Denn gleich ausserhalb der Fundamente des Tempels liegen uralte Mauern und auf der Ostseite sogar ganze Häuser mit nach oben sich verengenden Türen. Diese Häuser waren voll von Gefässen protokorinthischer Art, die fürs 7. Jahrhundert hier eine sehr belebte Niederlassung bezeugen. Unter diesen Vasen ist ein besonders schönes Stück das mit Bellerophon und der Chimaira. Aber auch der Tempel selber, der vielleicht nie ganz vollendet wurde, weist Arbeit verschiedener Epochen auf. Ebenso wurde, wie es scheint, die Tempelterrasse, zu deren Ausgestaltung die dominierende Lage geradezu aufgefordert hätte, nie gleichmässig planiert Wie Furtwängler annimmt, unterblieb die Vollendung infolge der Unterwerfung der Insel Aigina unter die athenische Seemacht im Jahre 456, womit „dieses Geschwür“, wie Perikles die Insel genannt hatte, beseitigt war. Diese chronologische Frage ist noch gar nicht entschieden, und zwar wird die Entscheidung dadurch erschwert, dass hier Bauten mehrerer Perioden durcheinander gehen. Aber wenn auch die Mauern sich nicht gut von einander abheben, so dürften vielleicht die Vasenscherben einen Anhalt zur Entscheidung der Frage geben. Übrigens deuten zahlreiche herumliegende Purpurschnecken darauf hin, dass hier, wie z. B. in Gythion im Peloponnes oder bei Hagios Georgios auf Salamis eine Stelle war, wo Purpurfischerei getrieben wurde. Die Purpurschnecken sind, wenn daraus Purpur gewonnen werden konnte, durchbohrt oder zertreten, im andern Falle unversehrt; denn die Purpurschnecke, die Purpur enthält, lässt sich von der, die keinen enthält, leicht unterscheiden, da der Purpur violett durchscheint. Diese Purpurfischerei erlaubt, wie der Rektor der Universität Athen, Sp. Lambros, an Ort und Stelle andeutete, vielleicht die Annahme, dass einst phönikische Schiffer mit dem Kult ihrer Astarte hierher kamen, die dann ersetzt oder verdrängt wurde

durch die hellenische Aphrodite. Während eine Deputation der Bürgerschaft von Aigina Prof. Furtwängler eine Ovation darbringt und den Ehrenbürgerbrief überreicht, habe ich das Glück, im Schutt ein Aphroditeköpfchen aus Terracotta von einem Statuettchen, wie solche als Weihgeschenke hier in grosser Menge lagen, zu finden.

Gegen 10 Uhr fahren wir unter den Hochrufen der Bevölkerung ab. Die Schuljugend, die schon am frühen Morgen beim Empfange Spalier gebildet hatte, ist auf dem Molo aufgestellt und singt mit hellen Stimmen einige Lieder, darunter die anmutige griechische Nationalhymne. Ein herzerfreuender Anblick diese gesunden, rotwangigen und gebräunten Knaben und Mädchen mit ihren feurigen Augen! Wir fahren der Nordküste der Insel entlang, umschiffen Cap Turlo und landen in der Mittagsstunde bei einer kleinen Bucht im Osten der Insel, von wo wir über kahle Felsen oder zwischen tränenden Kiefern (pinus maritima) zum Aphaia-Tempel emporsteigen. Als wir gegen 1 Uhr dort oben ankommen, geniessen wir eine entzückende Aussicht auf einen Teil der Insel selber, auf das landeinwärts gelegene Städtchen Palaio Chora, wo die Bewohner der Insel im Mittelalter Zuflucht suchten vor den Korsaren, und auf die Hauptstadt Aigina, darüber hinweg auf die Berge des nordöstlichen Peloponnes, besonders das Arachnaion und die vulkanische Halbinsel Methana. Nach Süden erblicken wir auf der Insel selber das Oros und die Südostecke der Insel und darüber hinaus die Insel Poros (alt Kalauria) und gerade noch ein Stück der Insel Hydra, von dort links herumgehend Hagios Georgios (alt Belbita), Kythnos, dann Cap Sunion mit der kleinen Insel des Patroklos, dazwischen ganz niedrig am Horizont Keos. Auf dem Festlande überblicken wir vom Hymettos an die ganze attische Ebene bis zum Aigaleos. Besonders deutlich hebt sich ab der schöne königliche Garten und das Zappeion, der Lykabettos mit seiner weissschimmernden Kirche und die Akropolis, deren Propyläen von hier — wir sind über 40 km. von Athen entfernt — als weisser Punkt erscheinen. Recht scharf tritt der grosse attische Ölwald von Kephisia heraus, dann die Burg von Munichia, weiter links die Akte und die Einfahrt in den Piräus, im Hintergrund der Pentelikon mit den von hier deutlich sichtbaren modernen Marmorbrüchen, weiter links der Parnes. Über Salamis hinaus erblicken wir ein Stück der eleusinischen, links davon einen Teil der megarischen Ebene, dann das Geraneia-Gebirge zwischen Megaris und Korinth und weit im Hintergrund die schneebedeckten Häupter des Helikon und des Kithairon. Zu Füssen, man mag sich wenden, wohin man will, das herrliche Blau des Meeres! Obgleich wir in der Mittagsstunde hier oben stehen, wo keinerlei Schatten

das Relief des Landes hervorheben, ist das Bild von einer entzückenden Deutlichkeit und Klarheit, wie sie auf so weite Distanzen bloss die Reinheit und Trockenheit der Luft über dem Ägäischen Meere gestattet. Wenn man auf den Trümmern des Ägineten-Tempels sitzt und mit gut bewaffnetem Auge Ausschau hält, so kommt man sich vor, als sässe man mitten in einem grossen Amphitheater auf erhabenem Sitze.

Auf den Tempel selber, der bisher nach einer Angabe Herodots als Athena-Tempel galt und im Volksmund, wie Cap Sunion, „stäs Kolónnäs“, „zu den Säulen“ heisst, soll hier nicht näher eingegangen werden. Dass hier der Tempel der Aphaia war, ist durch die schon erwähnte Inschrift bezeugt: ob jedoch dieser spätere Tempel, der die Athena einst im Ost- und Westgiebel darstellte, auch noch der Aphaia geweiht war oder der Athena, ist noch nicht vollkommen sicher entschieden. Auffällig ist ja immerhin, dass man hier keine Inschriften der Athena gefunden hat. Die völlige Freilegung des Tempels und seiner Umgebung durch Furtwängler hat der Forschung mehrere baugeschichtliche Probleme gestellt, über deren Lösung unter den Fachleuten noch nicht volle Einigkeit herrscht. Sehr interessant ist die erst jetzt ganz freigelegte Nordseite des Tempelbezirkes, wo der Tempel direkt auf dem Felsen ruht. Hier war also die höchste Erhebung des Bodens, und unter diesem Felsen befindet sich noch die alte Grotte, die wahrscheinlich die älteste Kultusstätte hier oben war und später vertieft wurde, um als Zisterne benützt zu werden. Hier in dieser Grotte fand man alte Vasen und eine Anzahl Köpfe, die zum Teil in die Giebelgruppen gehören, also von oben herab in den Brunnen fielen oder geworfen wurden. Sie erweisen einzelne Ergänzungen Thorwaldsens als unrichtig und haben Furtwängler zu einer teilweisen Neugruppierung der Giebelgruppen in München geführt, worüber er in Athen einen Vortrag hielt, der solchen Beifall erntete, dass er ihn am folgenden Tage wiederholen musste. Auf den andern Seiten des Tempels, besonders nach Osten und Süden, wurden starke Anschüttungen vorgenommen, um die Terrasse des Felsens zu erweitern und für den neuen Tempel eine grosse horizontale Terrasse zu erzielen. Dadurch sind viele alte Gebäude und Gebäudeteile früh in die Erde gekommen und gut erhalten geblieben. Über das Alter des erhaltenen Tempels herrscht dieselbe Unsicherheit wie beim Aphrodite-Tempel am Hafen von Aigina. Furtwängler behauptet nämlich auch hier die Entstehung erst nach der Schlacht bei Salamis; die Göttin, die den bei Salamis mitkämpfenden Ägineten erschienen sei, sei eben die Aphaia gewesen, und zum Dank dafür hätten sie ihr den Tempel gebaut. Der in Fragen der Technik und Baukunst jedenfalls viel erfahrenere Dörpfeld dagegen ver-

legt, in Anbetracht, dass wir einen Porosbau haben, geziert mit ausgesprochen archaischen Skulpturen, den Bau ins 6. Jahrhundert. Noch manch interessante Einzelheit liesse sich erwähnen, z. B. dass der alte Tempel achteckige Säulen besass, die mit Stuck bekleidet sind oder dass vor der Erweiterung des ganzen Bezirkes an den Tempel einzelne Zimmer angebaut wurden und auch etwas wie eine Badeeinrichtung zum Vorschein kam. Über all das wird die von Furtwängler und seinen Mitarbeitern in Aussicht gestellte Publikation Aufschluss geben.

Während wir mit gespannter Aufmerksamkeit den Erklärungen unseres vorzüglichen Periegeten Dörpfeld folgen, brennt uns die Sonne tüchtig aufs Haupt. Über den kahlen Steinen zittert und flirrt die Luft, so dass einem der Abstieg auf den glatten Kalksteinplatten ziemlich mühsam vorkommt. Ein Fussbad im Meer wirkt daher sehr erfrischend. Dann rasch ins Boot und zurück auf unsere „Antigoni", die uns gegen 7 Uhr in den Piräus bringt. Das bestialische Brüllen und Toben der Bootsleute lässt uns diesmal kühl; denn wir fahren mit unsern eigenen Kähnen ans Land. Die Zeit reicht gerade zu einer raschen Fahrt mit der vorzüglichen elektrischen Bahn nach der Stadt, zum Haarschneiden, einem warmen Bad und kräftigem Abendessen. Bald nach 9 Uhr müssen wir wieder auf unserem Schiffe sein, um die Inselreise anzutreten.

Gleich nach 10 Uhr werden die Anker gelichtet. Die Nacht verläuft anfangs nicht gerade ruhig; denn teils ist die See ziemlich bewegt, teils dauert es längere Zeit, bis die neu angekommenen Reisegefährten — wir sind unser 20 Mann im „Salon" zweiter Klasse untergebracht! — sich in ihren engen Schlafstellen zurecht gefunden haben, und schliesslich war der Magen von Athen her etwas zu sehr beschwert. Nachdem wir während der Nacht um Cap Sunion herum und zwischen Makronisi (Helene-Insel) und Keo (alt Keos) hindurchgefahren sind, befinden wir uns gegen 5 Uhr morgens in der Nähe der Südspitze von Andros und haben dann längere Zeit zur Linken Tenos, zur Rechten in etwas grösserer Entfernung Syros (jetzt Syra) mit seiner weit hinaus schimmernden Hauptstadt Hermupolis, die sich deutlich in eine Griechen- und eine Türkenstadt scheidet. Zuletzt fahren wir an Rheneia (j. Megáli Dilos) vorbei, das im Altertum Begräbnisstätte für Delos war, jetzt eine nur noch selten benutzte Quarantänestation für das vom grossen Handelsverkehr gänzlich abgeschnittene Syra bildet, passieren die „Haseninsel" und landen dann mit unsern nicht sehr tief gehenden Dampfern ziemlich nahe am Ufer von D e l o s (j. Mikrá Dilos) im „heiligen Hafen" in der Nähe der Hauptstätte der Ausgrabungen und des einfachen, aber wohnlichen Hauses der École française d'Athènes, die durch einen liebens-

würdigen, mit den delischen Ausgrabungen besonders gut vertrauten jungen Gelehrten, A. Jardé, vertreten ist. Seinen jetzigen Namen „Klein Delos“ verdient das Inselchen nicht bloss im Hinblick auf „Gross-Delos“ (Rheneia), sondern auch wegen seiner Kleinheit; hat es doch nicht mehr als 3,59 qkm Flächeninhalt.

Obgleich die Spuren der Besiedelung der Insel bis auf die Zeit der Karer und Phönikier zurückführen, durch Peisistratos die erste Reinigung der Insel stattfand, Delos sodann im ersten attischen Seebund bis zur Verlegung des Bundesschatzes nach Athen durch Perikles eine wenigstens äusserlich nicht unbedeutende Rolle spielte, so fällt doch die Hauptblüte der Insel in die nachmakedonische Zeit, ins 3. und 2. Jahrhundert vor Chr. Aus dieser Periode der Selbständigkeit der Insel sowie aus der frührömischen Periode, die einen neuen Aufschwung des Handels brachte, stammen die meisten, allerdings nur in Trümmern erhaltenen Gebäude. Die ganze Anlage gruppiert sich um den Tempel des Apollon und seinen Bezirk. Von hier aus zog sich die Stadt nach Süden hin bis zum Kynthos hinauf und nördlich bis zu einem Hügel, auf dem die Agora und der heilige See war.

Unter den teilweise erhaltenen Bauwerken ist zu nennen gleich links von der Strasse zum heiligen Bezirke die Stoa Philippos V. von Makedonien, erbaut um 200 v. Chr., von der grosse Säulen und mächtige Architrave und Zimmer erhalten sind, die, wie andere derartige Anlagen beweisen, als Verkaufsräume dienten. Zahlreiche Basen, die Weihgeschenke trugen, Exedren mit Sitzbänken, eine Form, wie wir sie namentlich einige Tage vorher in Epidauros gesehen hatten, kommen hier vor. Auch fehlt es nicht an Spuren eines einst regen Verkehrs; sind doch die drei Stufen der Propyläen, die in den heiligen Bezirk führen, um eine ganze Handbreit von den Besuchern abgetreten. Dass übrigens Marmor kein gutes Material für Stufen ist, kann man auch an der Universität zu Athen sehen, wo sie schon ganz abgetreten sind.

Ich muss mir versagen auf Einzelheiten der delischen Ausgrabungen einzugehen nicht bloss, weil diese ohne grosse Pläne, wie ich sie Ihnen nicht vorlegen kann, sich nicht klar machen lassen, sondern auch weil unter den Fachgelehrten selber über Ergänzung und Bestimmung der einzelnen Bauten keineswegs Übereinstimmung herrscht. Hier auf Delos kann man einmal sehen, welch unschätzbaren Wert ein einst so viel gescholtener Mann wie der Perieget Pausanias hat. In Olympia kann man, weil man die Beschreibung des Pausanias hat, ganz unbedeutende Reste gut erklären und benennen, hier in Delos, wo ein Pausanias fehlt und die überaus zahlreichen und umfangreichen Inschriften für die Topographie der

heiligen Stätte verhältnismässig wenig Anhaltspunkte geliefert haben, ist man auch umfangreicheren und besser erhaltenen Gebäuden gegenüber oft in Verlegenheit, wie man sie auffassen oder gar benennen soll. Aber eine Freude war es doch, dem klaren Vortrage Dörpfelds zu folgen und zu sehen, wie er sicher und doch vorsichtig das scheinbar Unentwirrbare zu sichten und der Lösung entgegenzuführen verstand. Wir staunen im Vorbeigehen den gewaltigen Block aus grobkörnigem Marmor an — er soll naxisch sein — auf dem die Kolossalstatue des Apollon stand und der auf einer Seite die Epigraphikern und Dialektforschern wohlbekannte Inschrift trägt: „von dem selben Stein bin ich, das Standbild und die Basis."*) Etwa hundert Schritte nördlich von der Basis liegen zwei grosse Fragmente des Ober- und Unterkörpers dieser Kolossalfigur, während eine Hand in Mykonos, ein Fragment des einen Fusses sich im Britischen Museum in London befindet. Die Fragmente auf Delos weisen zahlreiche Aufschriften von Besuchern der Insel seit dem 17. Jahrhundert auf, darunter manchen berühmten Namen. Die Statue hatte vier- bis fünffache Lebensgrösse und imponierte gewiss einst als Koloss, nicht aber durch ihren künstlerischen Eindruck; denn ihre Formen sind so steif und altertümlich, dass sie dem Gesamteindruck nach weit zurücksteht hinter den zahlreichen archaischen sogenannten Apollon-Statuen des Athener Nationalmuseums.

Von der Unsicherheit der delischen Topographie nur ein paar Proben! Die französischen Archäologen betrachten den stark zerstörten Bau aus Porosstein beim Apollon-Tempel als den jüngern, Dörpfeld dagegen betrachtet ihn als den ältern Bau, nicht bloss, weil er aus Poros errichtet ist, sondern auch, weil seine Achse schief zum heiligen Bezirke steht, es aber wenig wahrscheinlich ist, dass man einen jüngeren Tempel schief an den heiligen Bezirk angebaut hätte. Beiläufig bemerkt, ist das Material, aus dem sonst auf Delos gebaut ist, weder Poros noch Marmor, sondern ein hier anstehender bläulicher Glimmerschiefer, der sich ziemlich schwer bearbeiten liess und meist in ziemlich kleinen flachen Steinen Verwendung gefunden hat, die mitunter durch hakenförmige Klammern zusammengefügt sind. Schwierig ist die Frage der Zuweisung der drei beieinander befindlichen Tempel, die Dörpfeld alle drei für Tempel des Apollon hält. Interessant ist am Haupttempel, dessen Unterbau aus Glimmerschiefer besteht, dass hier, wie noch oft an griechichen Bauten, die Säulen, die noch nicht fertig waren, Kannelüren bloss an der untersten Säulentrommel und unterhalb des Kapitäls zeigen. Die Römer fanden das schön, liessen

*) Röhl. I. G. A. 409: τοῦ ἀϝυτοῦ λίθου εἰμὶ ἀνδριὰς καὶ τὸ σφέλας.

daher hier, wie anderwärts, die Kannelüren unvollendet, und das gab dann den Anstoss zu den geschmacklosen Säulen moderner Bauten mit den widersinnig sich verlierenden Kannelüren unterhalb des Kapitäls. Auch die Stufen des grossen Tempels haben noch den Werkzoll, wie er zum Schutze während des Baues gelassen wurde, deutliche Beweise, dass der Bau nicht vollendet wurde. Dass er aber aus hellenistischer Zeit stammt, beweisen die zahlreich herumliegenden Simen und Geisa mit ihren Ornamenten und Löwenköpfen. Schwer zu bestimmen ist die merkwürdige Halle, die man wegen der zahlreichen marmornen Stierköpfe, die darin als Ornamente verwendet sind, kurzweg als „Stierhalle" (sanctuaire dit des taureaux) bezeichnet und als Rinderställe oder Ställe für die dem Gotte zu opfernden Hekatomben betrachtet. Weiter gegen den Berg hinauf mag ja der heilige Hain gelegen haben, bis zur Begrenzung der Nordseite durch eine grosse Säulenhalle.

Mehr als diese Bauten fesselt unser Interesse der heilige See, wo der Sage nach Leto den Apollon gebar. Dieser See ist infolge der gewaltigen Frühjahrsregen reichlich mit Wasser gefüllt und war, wie man jetzt noch erkennt, mit einer Mauer umgeben. Er lag an der tiefsten Stelle der ganzen Insel, war also gewiss ein natürlicher, zum Teil vom Wasser des Inopos gespeister See, der aber dann später erweitert wurde und unter anderem, wie gerade die neuesten Ausgrabungen zeigen, die Errichtung einer ziemlich grossen Badeanlage gestattete.

Ganz gewaltig war der daneben gelegene römische Markt, der noch nicht ganz ausgegraben ist. Um einen grossen Hof lief eine dorische Säulenhalle, daran schloss sich eine bedeckte Halle, von der einzelne sehr interessante Nischen und Exedren erhalten sind, die von verschiedenen Korporationen gestiftet waren. In einem dieser Häuser befindet sich ein schönes römisches Mosaik, in einem andern zeigt die Architektur noch schöne Bemalung, z. B. ein Kymation eines Geison. An dieser Agora hatten fremde Handelsgesellschaften, wie die Hermaïsten (Römer) und die Poseidoniasten (Syrer aus Berytos) ihre Gebäude, deren Mauern eine auch in Athen in klassischer Zeit vorkommende Eigentümlichkeit zeigen, dass nämlich Lagen grosser Steine mit kleinen Steinen wechseln. Auch hier waren die dorischen Säulen nur oben kanneliert, unten aber nicht. Weil die untern Kannelüren leicht abgestossen wurden, liess man gern die Säulen bis auf eine Höhe von etwa 1³/₄ *m* vom Boden aus unbearbeitet und brachte dann darauf nur farbige, z. B. rote Kannelüren, an. Das älteste Beispiel dieser Art sahen wir am Schatzhaus der Megareer in Olympia aus dem 6. Jahrhundert, wo bis gegen 2 *m* Höhe keine Kannelüren, sondern bloss polygonal geschnittene Säulentrommeln

vorhanden sind. Eine weitere Eigentümlichkeit dieser Gebäude sind die gut erhaltenen Zisternen, deren Deckplatten noch erhalten sind und an denen die vom Aufziehen des Seiles abgeriebene Schöpfstelle deutlich zu sehen ist. Es folgen in nördlicher Richtung auf erst teilweise ausgegrabenem Terrain schöne römische Häuser aus der Zeit vom zweiten zum ersten Jahrhundert vor Christo. Im grossen ganzen aber durchstreifen wir seit mehr als vier Stunden ein solches Gewirr von wenig klaren Bauwerken, dass einem allmählich der Kopf zu schwirren anfängt.

Ein Meerbad, das ich gegen 11 Uhr an geschützter Stelle nehme, bietet eine willkommene Erquickung und reizt den Appetit zum frugalen Mittagsmahle, das wir, wie gewohnt, auf den Trümmern einnehmen und das aus kaltem Lammfleisch, hartgesottenen Eiern und einem vortrefflich mundenden grünen Salat besteht, den man bloss mit Salz geniesst. Um 2 Uhr wird die Erklärung fortgesetzt unterhalb des Theaters, zu dem eine schmale Strasse hinaufführte. Da die Mauern der anliegenden Häuser bis zu beträchtlicher Höhe erhalten sind, so scheint die Strasse auch jetzt noch eng; sie war aber im Altertum noch enger, weil diese Häuser noch eine obere Etage hatten. Die Häuser waren meist einfache Läden, Magazine mit grossen Toren. Eines, das im vorigen Jahre ausgegraben wurde, ist besonders gut erhalten, nicht bloss die sehr hohen Säulen des Atriums, wie sie ähnlich auch in Pompeji vorkommen, sondern auch ein schönes Mosaik mit einem geflügelten Dionysos auf einem Panther als Mittelbild, und ferner die zahlreichen um das Atrium herumliegenden Zimmer. Wir finden in diesen Häusern alle möglichen Kombinationen der uns bekannten Motive des griechischen Hauses. Auf dem Stuck der Wände sind die verschiedenen Marmorsorten in Farbe nachgeahmt, wie Dörpfeld meint, in Nachahmung altägyptischer Dekorationsweise. In einem andern Hause steht eine vorzüglich erhaltene Ölpresse aus schönstem Marmor. In einem weitern sehen wir in Mosaik eine bunte Vase mit Blumen dargestellt; die Vase aber ist eine Nachbildung einer panathenäischen Preisamphora. Höchst merkwürdig in einem Hause des 2. Jahrhunderts! Ferner sehen wir in diesem Mosaik Dreizacke, von Harpunen durchstochene Delphine, Doppelköpfe von Löwen usw. Ein in seiner Art feines, in einem dieser Häuser gefundenes Kunstwerk aus Marmor war im Gebäude der École française magaziniert, eine aus dem Bade steigende Aphrodite, die von einem Satyrn bei der Badetoilette überrascht wird. Eros sucht den geilen Gesellen am rechten Horn zurückzuhalten, während Aphrodite selbst sich wehrt, indem sie mit der rechten Hand mit der Sandale nach ihm schlägt, während sie mit der Linken nach Art einer Anadyomene die Scham verdeckt.

Über das Theater, das von Chamonard publiziert ist, will ich mich nicht weiter verbreiten. Es ist imposant an einen Ausläufer des Kynthos angelehnt und durch mächtige Stützmauern gestützt, die besonders auf der äussern Seite sehr gut erhalten sind. Für die in neuerer Zeit so viel besprochene Bühnenfrage ist das Theater von Delos ungemein wertvoll wegen der guten Erhaltung des Skenengebäudes, an dem uns Dörpfeld seine Theatertheorie eingehend entwickelte. Das Skenengebäude besteht hier nämlich aus einem einfachen Saal zu ebener Erde von etwa 2½ *m* Tiefe, dessen Vorderwand noch drei Türschwellen zeigt. Auf allen vier Seiten ist dieser Saal von einer Säulenhalle umgeben; aber irgendwelche Paraskenien oder Nebenzimmer gibt es nicht. Weder hier noch an irgend einem griechischen Theater ist irgend eine Spur von einer Säule eines oberen Stockwerkes zum Vorschein gekommen. Eine Rekonstruktion, wie sie Puchstein vorgenommen hat, mit noch zwei Etagen über dem erhaltenen Skenengebäude ist also durch die vorhandenen Reste nicht gerechtfertigt, aber auch konstruktiv unmöglich, da eine Halle mit so leichten Säulen und so weiten Säulenabständen nichts zu tragen vermochte.

Nach Dörpfelds hochinteressanten Auseinandersetzungen, die ich ohne Vorlegen von Plänen und Eingehen auf technische Einzelheiten hier nicht wiederholen kann, stiegen wir in der heissen Nachmittagssonne mit kurzem Abstecher in die Grotte des Apollon und andere künstliche Einarbeitungen am felsigen Abhange hinauf zu dem allerdings bloss 113 *m* hohen, aber in seiner Art recht imposanten Kynthos-Berge, auf dessen Spitze einst eine uralte Kultstätte war und jetzt die Reste zweier römischen Tempel sich befinden. Entzückend ist die Aussicht von dieser nach Osten steilabfallenden Bergkuppe. Sie erstreckt sich über einen grossen Teil der Inseln, die einst zum delischen Apollonheiligtum in Beziehung standen. Nach Norden erblickt man noch ein Stück von Andros, dann überschaut man die ganze Insel Tenos, die über und über besät ist mit weissschimmernden Kapellen, nicht eigentlichen Gotteshäusern, sondern Kapellchen, in denen die Bauern ihre Feldgeräte niederlegen und selber nach der Bestellung der Felder, wenn sie stundenweit von ihren Dörfern entfernt sind, unter dem Schutze Gottes schlafen. Weiterhin folgt nach Osten Mykonos, südlich Naxos und Paros, nach Westen Rheneia (j. Megáli Dilos), das deutlich in zwei durch einen ganz schmalen Isthmus verbundene Inseln zerfällt. Nach dem Abstieg, der bei der fast unerträglichen Hitze ziemlich beschwerlich war, empfindet man die engen Strassen zwischen den römischen Häusern als eine wahre Wohltat; denn hier ist die Temperatur trotz der grossen Hitze draussen recht erträglich. Die Zeit drängt, und so ist nur noch ein kurzer Besuch möglich bei den zahlreichen Häusern des

ehemaligen Emporiums, des Handelshafens, wo gerade in den letzten Jahren die Franzosen dank der Freigebigkeit des Duc de Loubat eifrig und mit Erfolg gegraben haben.

Gegen 5 Uhr kehrten wir an den Hafen zurück und fuhren nach Mykonos zur Besichtigung des dortigen Museums, das hauptsächlich die Fundgegenstände von Delos beherbergt. Unser Plan wurde dann freilich verunmöglicht, weil ein an die „Margarita" angebundenes Segelboot kenterte und so dieses Schiff mit grosser Verspätung in Mykonos anlangte. Um so mehr freuten wir uns am Anblick des ganz eigenartigen Städtchens und der Zuvorkommenheit seiner liebenswürdigen und schönen Bevölkerung, die sich auf die Reinerhaltung der griechischen Rasse mit Recht etwas zu gute tut. Ich will das jetzt nicht weiter ausführen, nachdem ich diesen reizvollen Abend und den folgenden Morgen in einem Reisebrief in der „Neuen Zürcher Zeitung", Beilage zu Nr. 119 vom 30. April 1905, bereits ziemlich ausführlich geschildert habe.

Am Morgen des folgenden Tages — Sie feierten zu Hause Ostern — statteten wir den drei Museen des Städtchens, engen, überfüllten Räumen, die aber an Vasen und Inschriften ungemein wertvolle, erst teilweise publizierte Stücke enthalten, einen Besuch ab. Wir bedauerten lebhaft, dass wegen Geldmangel, der die Anschaffung der nötigen Vitrinen nicht erlaubte, der rührige Konservator Stavropullos uns seine wertvollen Schätze nicht in dem seit einiger Zeit fertig erstellten, stattlichen neuen Museum vorweisen konnte. Bei ziemlich bewegter See, deren Unruhe wir sogar im trefflich geschützten Hafen von Mykonos verspürten, fuhren wir in südwestlicher Richtung gegen Seriphos ab, an dem wir um die Mittagsstunde entlangfuhren, um dann zwischen Kimolos und Polinos hindurch direkt auf Melos (j. Milo) loszusteuern. Dort galt unser Besuch dem durch die Englische archäologische Schule in Athen ausgegrabenen Phylakopi, einer Ausgrabungsstätte, der wir als solcher im allgemeinen nicht sehr viel Interesse abzugewinnen vermochten. Um so eigenartiger ist die Natur; denn alles ist hier, wie Melos überhaupt, vulkanisch. Überall liegt Bimssand und Bimsstein herum, wie denn auch zu den Palastbauten hier seit ältester Zeit vulkanisches Gestein, Lavaprismen und Basalte, Verwendung gefunden haben. Zwischen steilen, vom Wasser unterhöhlten Tuffwänden fahren wir mit unsern Ruderbooten in eine Grotte ein, von der uns ein schmaler Zickzackweg zur alten Ansiedelung emporführt. Ein idealer Unterschlupf für Seeräuber diese verborgene Bucht! Wir sehen hier die Natur an der Zerstörungsarbeit: so gewaltig nagen die anprallenden Wogen an dem Tuffgestein, dass fortwährend ganze Partien abstürzen und neue Höhlen sich bilden. Für uns hatte

Phylakopi noch einen besondern Reiz dadurch, dass von hier Obsidian exportiert wurde, dessen als unbrauchbar weggeworfenen Reste noch massenhaft herumliegen. Der Obsidian, eine geschmolzene Masse, die innerhalb des Tuffes, des erstarrten Schaumes der Vulkane, in ganzen Nestern liegt, hat die Eigentümlichkeit, beim Aufschlagen auf eine Ecke messerscharf zu zersplittern. Durch diese einfache Manipulation erhält man Obsidian-Messer, Lanzen- und Pfeilspitzen. Was übrig bleibt, sind die Kernstücke oder nuclei, deren einen zu finden mir glückte. Bei den Bauten von Phylakopi unterscheiden die Forscher drei Schichten, die sich freilich nicht überall scharf voneinander abheben: die älteste Schicht ist neolithisch, die mittlere altkretisch, die dritte, die der jüngeren kretischen oder mykenischen Zeit angehört, hat besonders schöne mykenische Vasen im sogenannten Palaststil geliefert.

Gegen Abend, als wir aufs Schiff zurückkehrten, hatten wir den Genuss eines Sonnenunterganges von unbeschreiblicher Farbenpracht, wie sie nur das buntschimmernde vulkanische Gestein im Abendsonnenschein hervorzuzaubern vermag. Dazu die kräftig wogende See, die silbern glitzernden Wogenkämme, Scharen munterer Möven, ein unvergessliches Naturschauspiel an diesem Ostersonntag-Abend! Um in aller Ruhe das Abendessen einnehmen zu können, fahren wir bald nach 7 Uhr in den Windschatten von Kimolos, wo wir noch lange auf Deck die herrliche Abendluft in vollen Zügen schlürfen. Der 23. April war ein wunderschöner Tag voll prächtigen Naturgenusses gewesen, draussen auf hoher See, und doch hatte man, da man immer wieder die weissschimmernden Kalkhänge der Inseln vor Augen hatte, mehr das Gefühl, man fahre auf einem grossen Binnensee. War schon der heutige Tag reich gewesen an herrlichen Natureindrücken, so sollte er vom folgenden Tage an Grossartigkeit der Natur noch überboten werden.

Ostermontag, den 24. April, landeten wir in Thera. Nach einer unruhigen Nacht, während der wir infolge des Schwankens des Schiffes wiederholt recht unsanft aufgerüttelt worden waren, erhebe ich mich bald nach 4 Uhr. Gegen 5 Uhr fahren wir von der Nordwestseite zwischen Therasia und Thera in den Krater von Thera ein. Rasch sammelt sich, um das wunderbare Schauspiel zu geniessen, eine grosse Menge auf dem Vorderdeck, wo der unermüdliche Dörpfeld die Natur der eigentümlichen Inselgruppe, die heutzutage Santorini (= Santa Eirene) heisst, erklärt. Zu unserer Linken steigen die gewaltigen schwarzen Kraterwände empor, die aus Lava und Basalt bestehen, die fest miteinander verbunden sind. Diese Wände haben eine Höhe bis zu 400 *m* und wirken im höchsten Grade imposant nicht bloss durch ihre Steil-

heit, sondern auch durch die dunkle Färbung des Gesteins, die nur durch einzelne eigentümliche, senkrechte, kupferfarbene Bänder unterbrochen ist, die wie erstarrte Lavaadern aussehen. Über diesen wie ausgebrannten Wänden lagert eine starke Schicht Bimssand von 20—30 *m* Mächtigkeit. Diese einzige Schicht von Bimssand legt die Annahme nahe, dass der Ausbruch des Vulkans nicht allmählich, zu verschiedenen Zeiten, sondern auf einmal erfolgte, und zwar geben Funde von mykenischen Scherben, die an beiden Enden des Kraters auf Thera unter dem Bimssande gemacht wurden, am einen von Deutschen, am andern vom Franzosen Fauvel, einen Anhalt dafür, dass diese gewaltige Eruption nicht in der Urzeit, sondern in historischer Zeit, vielleicht etwa um die Mitte des zweiten Jahrtausends vor Christo oder etwas früher erfolgte.

Am steilen Kraterrande haben sich die Leute im Mittelalter angesiedelt. Hoch oben links liegt Apano-Meria, zu dem von der ganz schmalen Landungsstelle ein steiler Zickzackweg treppenartig emporführt. Auf dem nächsten Vorsprung ist Merovilia, während die Hauptstadt Phira von hier aus nicht sichtbar ist, wohl aber hoch über allem thronend der weithin leuchtende Hagios Elias, das Kalkgebirge im Südosten der Insel. Die Wohnungen der modernen Bewohner sind zum Teil sehr primitiv. Die Leute höhlen einfach den Bimsstein aus, erhalten so Tür und Fenster und haben damit ihr Haus, vor das sie, wenn es gut geht, später noch etwa eine Fassade bauen. Wird über die Fassade ein Dach gebaut, so wird es gewölbt, indem nämlich der Bimssteinsand, mit dem hier ebenfalls vorkommenden Kalk vermengt und angefeuchtet, eine ganz feste, trefflich gebundene Masse bildet. Der Kessel des Kraters, in den wir eingefahren sind, ist so tief, dass es unmöglich ist, hier Anker zu werfen; denn 3—400 *m* Tiefe hat hier das Meer. Nur an einer einzigen unterirdischen Bank ist es möglich, die Schiffe festzuhalten. Diese geht aus von den mitten im Krater im Jahre 1866 plötzlich aufgetauchten Kaïmeni-Inselchen, die zum erstenmal die Aufmerksamkeit der Geologen dieser vorher wenig beachteten Inselgruppe zuwandten.

Nach einer Rundfahrt im Krater mit seinen öden, völlig humusarmen Wänden, die sich uns in der frühen Morgenstunde in wunderbarer Beleuchtung zeigen, fahren wir wieder durch die nordwestliche Einfahrt hinaus und umfahren die Hauptinsel Thera im Norden. Da gewahren wir nun mit einem Male sanft abgedachte Hänge mit weisslich leuchtendem Grunde, eben dem Bimssteinsande, über und über bedeckt mit Reben. Hier wächst der berühmte Therawein, von dessen besten Jahrgängen wir reichliche Proben zu kosten bekommen sollten. Die geringeren, aber immer noch sehr guten Weine werden sonst nach Süd-

russland exportiert. Da jedoch in diesem Jahre infolge des russisch-japanischen Krieges die Kaufkraft Russlands völlig erlahmt war, lagerten in den Weinkellern am Hafen gewaltige Vorräte von diesen süssen Weinen, die zum Preise von 10—12 Lepta für die Oka, d. h. 8—10 Cts. für 1¼ Liter, zu haben gewesen wären. Es ist merkwürdig, wie bescheiden die Rebe ist! Während das vulkanische Gestein gar keinen Humus bildet, vermag die starke Bimssandschicht genügend Wasser aufzunehmen und es lange genug zu halten, um den bescheidenen Wurzeln des Weinstocks bis zur Traubenreife Nahrung zu bieten. In diesem Wein, der ein Hauptexportartikel der Insel ist, besteht ihr Reichtum. Ausserdem aber liefert die kleinere westliche Insel Therasia die geschätzte Santorin-Erde, die dort in grosser Menge ausgebeutet wird und besonders für Hafenbauten ein gesuchtes Material liefert. Mit Kalk zusammen bildet sie nämlich ein ausserordentlich festes, wetterbeständiges Material, das z. B. am Kanal von Suez und in neuerer Zeit an den grossen Hafenbauten von Küstendtsche (Constanza) Verwendung gefunden hat.

Bei dieser Fahrt am Ostrande der Insel können wir uns eine deutliche Vorstellung machen, wie einst der Vulkan ziemlich sanft anstieg bis zu beträchtlicher Höhe, vielleicht bis zur Höhe des Ätna. Bei der gewaltigen Eruption, der gegenüber die des Mont Pelée recht unbedeutend gewesen sein mag, wurde die Insel zerrissen, wobei die ganze Mitte des hohen Kegels emporgeschleudert wurde und an seine Stelle der bis 400 *m* tiefe Meeresgrund trat. Übrig blieben bloss die steilen Kraterwände, im Westen die Wände von Therasia, im Süden das Inselchen Aspronisi, das „weisse Inselchen“, so genannt, weil nur die mächtige Bimssteinschicht über die Meeresfläche emporragt, und im Nordosten und Osten die Hauptinsel Thera. Ihr südlicher Teil, der nicht vulkanisch war, sondern von einem mächtigen Kalkgebirge eingenommen wird, blieb, wie es scheint, von der Katastrophe verschont.

Dorthin geht jetzt unsere Fahrt. An einem flachen Ufer, gegen das unsere Kähne von den Wogen mit Gewalt geschleudert werden, so dass uns die dienstfertigen Einwohner zu einem guten Teil auf den Schultern aufs Trockene tragen müssen — es ist die Stelle des alten Oia — landen wir. Hunderte von Reittieren, mit bunten Decken über die breiten Holzsättel, stehen zur Auswahl bereit. Diesmal schwing ich mich kühn auf einen feurigen Hengst und habe eine gute Wahl getroffen; denn munter trabt das wackere Tier mit seiner nicht ganz leichten Last den steilen Saumpfad hinauf. Wir gelangen zunächst zur Sellada, einer Einsattelung zwischen den beiden höchsten Erhebungen des Kalksteingebirges, wo wir die Reittiere stehen lassen. Zu Fuss geht es weiter zum Evan-

gelismos, einem malerischen Kirchlein, in dessen Nähe zahlreiche frühchristliche Gräber mit der Formel ἄγγελος Χριστοδώρου u. ä. sich finden — der antike Heros ist hier zum Engel geworden —, dann werfen wir einen raschen Blick auf den Abhang, an dem die berühmten archaischen Gräber des 8. und 7. Jahrhunderts vor Christo aufgefunden wurden, und machen uns hierauf nach einer feierlichen Begrüssung und gastlichen Bewirtung durch den Bürgermeister von Phira an die Besichtigung der berühmten Stätte der alten Stadt Thera. Freiherr Friedrich Hiller v. Gaertringen aus Berlin, der zum grössten Teil auf eigene Kosten in den Jahren 1895—1902 dieses südliche Vorgebirge, das Mesawunó, bis auf den gewachsenen Fels unter grössten Opfern und Anstrengungen, zum Teil sogar unter Entbehrungen ausgegraben hat, übernimmt hier persönlich die Führung.

Ohne Karten, Pläne und Projektionsbilder, die mir nicht zur Verfügung stehen, kann ich Ihnen keine eingehendere Beschreibung des Ruinenfeldes, das sich über den ganzen Felsrücken des Mesawunó hinzieht, geben, sondern ich muss mich mit ein paar Andeutungen begnügen. Einmal, dass hier die Resultate einer Musterausgrabung eines begeisterten, unermüdlichen, braven und ehrlichen Ausgräbers vorliegen, dessen Name mit dem der Insel auf alle Zeiten hinaus unauslöschlich verknüpft sein wird. Sodann, dass an die Zeit der ältesten Einwanderer, der Dorer, die, von Norden kommend, sich auf diesem nichtvulkanischen Teile der Insel, dem nach allen Seiten vortrefflich geschützten, 360 *m* über Meer gelegenen Mesawunó, ansiedelten, eine ganze Anzahl deutlicher Erinnerungszeichen vorhanden sind, nicht zuletzt die hochinteressanten archaischen Felsinschriften. Diese Leute waren nämlich sehr schreibselig und hinterliessen in dem zum Einritzen vorzüglich geeigneten Kalkfelsen zahlreiche Erinnerungszeichen ihrer Sitten und in höchst freier Weise auch ihrer Unsitten. Die Grosstat dieser zu ansehnlicher Kultur gelangten Epoche war die Gründung von Kyrene in Afrika. Aber bald zerfiel die archaische Kultur, und als Athen infolge der Perserkriege wuchs, war Thera eine kleine Stadt, ohne jede Bedeutung und fast ganz vergessen. Erst die Ptolemäerzeit brachte wieder Leben auf die Insel. Bekanntlich gründeten die Ptolemäer ein Insel- und Küstenreich, um von dort aus den Krieg gegen Makedonien zu führen. Ans Ziel freilich gelangten sie nicht, da sie eine Seeschlacht nach der andern verloren; aber diese Zeit ist von besonderer Bedeutung für die Baugeschichte der Insel. Damals wurde der Isis-Tempel gebaut, die Königshalle, ein Dionysos-Tempel, Gymnasien und zahlreiche Privathäuser. Mit der Eroberung von Karthago und Korinth ging die Weltherrschaft an Rom über. Die ptolemäische

Garnison verliess Thera, das nun einer ungewissen Zukunft entgegenging. Geordnete Zustände herrschten unter Augustus, wie die Erneuerung des Gymnasiums und des Theaters beweist. Eine kurze Nachblüte erlebte die Stadt unter den Antoninen mit ihren Renaissancebestrebungen Der Mann, der damals der Stadt sein Gepräge aufgedrückt hat, ist der in Inschriften oft erwähnte Kleitosthenes. Deutliche Spuren hinterliess, wie bereits erwähnt, das Christentum, das, wie schon Ludwig Ross hervorhob, auf einer ganzen Anzahl griechischer Inseln im Schutze der Abgeschiedenheit kräftiger sich entwickelte, als sonst irgendwo. Die grösste Not brachten die germanischen Seeräuber, Goten und Sarazenen: die Stätte des alten Thera wurde verlassen, und als die Bevölkerung sich später wieder sicher fühlte, gründete sie in einer Entfernung von mehreren Stunden die Stadt Phira am oberen Kraterrande. Wie schon erwähnt, lenkte die Bildung eines vulkanischen Kegels mitten im Krater im Jahre 1866 die Aufmerksamkeit der Geologen auf die Insel, die Archäologen folgten, vor allem Hiller v. Gaertringen, dessen jüngste Tat die Errichtung eines reich ausgestatteten Museums in der Hauptstadt Phira ist, an dessen Eingang ein steinerner Löwe, das auf dem Mesawunó gefundene Wahrzeichen der alten Stadt Thera, Wache hält.

Ich darf Sie nicht auffordern zu einem Rundgang durch die Ruinen der alten Stadt, deren Geschichte ich in groben Zügen skizziert habe, zum Tempel des dorischen Nationalgottes, des Apollon Karneios, zum Entziffern der merkwürdigen Felsinschriften, zum Besuch des Gymnasions der Epheben, der Agora, des Theaters, der Stoa der Ptolemäer und zum Exerzierplatz der ptolemäischen Garnison, sondern lade Sie ein, zum Schluss mit mir von der Spitze des Stadtberges die wundervolle Aussicht zu geniessen. Gegen Norden erhebt sich der mächtige Hagios Elias, wo liebenswürdige Mönche für uns das Mittagsmahl bereiten und die freigebigen Bürger von Phira, der Bürgermeister an der Spitze, ganze Flaschenbatterien alten und ältesten Theraweins aufgepflanzt haben. Im Süden sehen wir das Südkap Exomyti, westlich schauen wir auf die Dörfer Akrotiri und Embolió hinunter; gerade zu unsern Füssen haben wir eine höchst eigentümliche Kirche, die ein Steinmetz ohne Fundament direkt aus dem Stein ausgehauen hat. Da sie einmal einzustürzen drohte, ist sie ringsum mit starken Strebepfeilern versehen. Und rings in weiter Ferne ein Kranz von Inseln, alle umflutet von der wunderbaren Bläue des sonnbeschienenen Meeres! So herrlich sich's hier oben träumen liesse, so schweifen doch unsere Blicke bereits sehnsüchtig suchend nach Süden in der Richtung auf Kreta, dem Ziele unserer nächsten Tagesfahrt.

Nachdem wir lange auf dem Ruinenfelde geweilt und doch nur in

aller Eile einen flüchtigen Rundgang gemacht haben, nachdem auch Hunger und Durst sich in empfindlicher Weise eingestellt haben, gehen wir zur Sellada zurück, wo wir wieder unsere Reittiere besteigen. In feurigem Tempo steigt mein Hengst auf dem von Hiller v. Gaertringen angelegten Pfade hinauf zum 567 *m* hohen Gipfel des Hagios Elias, richtiger Prophitis Ilias. Dort werden wir in den hohen Räumen des weissgetünchten grossen Klosters von Hiller von Gaertringen aufs trefflichste bewirtet. Der gespendete Therawein war für unsere durstigen Kehlen nur zu gut und zu feurig, so dass „man" sich beim Hinunterreiten nach Pyrgos und Phira, einem muntern Ritt von gegen zwei Stunden, anfänglich auf steilem Pfade bergab, fest am Sattelknopf halten musste. Der Empfang in Pyrgos und Phira, wo die ganze Bevölkerung auf den Beinen war, mit allen Glocken geläutet wurde, Musikkorps die hellenische Nationalhymne spielten und die jubelnde Menge, vom kleinen Kind bis zum Papas im Silberhaar, uns mit Blumen und Zweigen überschütteten und uns sogar mit wohlduftendem Rosenwasser besprengten, glich einem wahren Triumphzuge. In Phira dazu noch feierlicher Empfang und Bewirtung im Bürgermeisteramt, Ovation für den Ehrenbürger *Βαρῶνος Χίλλερ*, dessen Bild, in Öl gemalt, von Kränzen umrahmt, die Ehrenpforte schmückte, und freundlicher, gastlicher Empfang bei den Konsulaten. Zum Glück gibt es hier kein schweizerisches Konsulat, so dass ich, ruhig meinem Drange folgend, auf die Terrassen der Häuser hinaustreten, die herrlich frische Luft und die wundervolle, unvergessliche Aussicht geniessen kann. Die Herrlichkeit all dessen, was uns an diesem Tage geboten wurde, liess uns ganz vergessen, dass wir schon seit dem frühen Morgen auf den Beinen waren; erst der Abstieg über den halsbrecherischen, mit kleinen runden Steinen gepflasterten Zickzackweg zur Marina führte uns zu Gemüte, dass unsere Beine ziemlich müde und wacklig waren. So waren es denn nur noch wenige, die beim einbrechenden Dunkel der Nacht einen der Krater der Kaïmeni-Inseln erstiegen, wo sie übrigens nichts sahen und nichts rochen. Wir andern setzten uns zum Abendessen, liessen Hiller von Gaertringen hochleben und zogen uns frühzeitig in unsere Kabinen zurück, um noch lange über diesen Höhepunkt der Inselreise zu träumen, während unsere Schiffe munter dem nächsten Ziele unserer Reise, Kreta, zusteuerten.

Zur Reform der Volksschule auf sozial-pädagogischer Grundlage.

Referat, gehalten im freisinnigen Schulverein Basel.

Die letzte Prüfungskommission des Grossen Rates der Stadt Basel äusserte beim Abschnitt über Erziehungswesen den Wunsch, die Regierung möchte prüfen und berichten, ob zur Lösung der Überbürdungsfrage nicht eine aus Fachleuten und Laien bestehende, vom Erziehungsdirektor präsidierte Studienkommission einzusetzen sei. Die Kommission fand diese Frage einer Prüfung wert und erwartete durch dieselbe zugleich die Anbahnung einer innern Reform unseres Schulwesens, die sich vielleicht ohne Gesetzesrevision vollziehen lassen würde. Dabei wurde nur die Volksschule ins Auge gefasst, die Primar- und Sekundarschule, unter vorläufiger Nichtberücksichtigung der übrigen Mittelschulen. Die Herren von der Sekundarschule mögen gütigst entschuldigen, wenn ihre Schulstufe Volksschule genannt wird. Diese Bezeichnung ist teils gut eidgenössisch, teils auch im Auslande, z. B. in Mannheim, gebräuchlich. Der Grossratsbeschluss vom 7. Dez. 1905 hat den Wunsch der Prüfungskommission mit einer totalen Schulgesetzrevision übertrumpft, und seither hat sich in der Presse und in Vereinen über dieses Thema eine sehr rege Diskussion entwickelt.

Die Hauptgegner der Neuerung sind vor allem die Herren des Gymnasiums, von deren Seite die Primarschule auch stets die meisten Angriffe erfahren hat. Dieser Umstand ist leicht erklärlich, wenn man bedenkt, dass die Lehrziele jener Anstalt von der ersten Stunde an streng wissenschaftlichen Charakter tragen und sich in keiner Weise an die frühere Schulstufe anschliessen. So lange der Geist des Gymnasiums derselbe bleibt, so wird auch von dieser Seite aus jegliche Reform bekämpft werden. Eine Reform unseres Schulbetriebes aber halten wir für unbedingt notwendig, beschränken uns aber dabei auf das Gebiet der Volksschule, was wir hervorgehoben wissen möchten.

Von den Übelständen, die einer Revision rufen, heben wir als die drei wichtigsten hervor:

1. Der fehlende Anschluss der Primarschule an die Kleinkinderanstalt.
2. Die Wissenschaftlichkeit der Volksschule.
3. Die übliche Unterrichtsmethode.

1. Primarschule und Kleinkinderanstalt.

Die Kleinkinderschule nimmt psychologisch richtig den Unterhaltungsstoff aus dem Leben. Es wird im Freien und im Schulzimmer gespielt; es werden mit Räppchen und Stäbchen farbige Figuren gemacht und Bildchen ausgeschnitten; es wird gebaut, gesungen, erzählt. Nun kommt das Kind in die „grosse Schule“. In vielen Fällen wird es bald mit Tafel und Fiebel ausgerüstet, und es beginnt das Lernen. Das Kind schreibt, liest und rechnet in der Schule, zu Hause und oft auch im Freien. Dabei erblasst das frische Rot der Wangen, und die frühere Lebenslust verwandelt sich in Ruhe und Teilnahmslosigkeit. Ohne diese Tatsache zu generalisieren, wird man sie für viele Fälle nicht bestreiten können.

2. Die Wissenschaftlichkeit der Volksschule.

Nicht ohne weiteres wird man diesen Übelstand zugestehen wollen; aber unsere Lehrziele tragen vollständig wissenschaftlichen Charakter. Beim Aufstellen derselben einigte man sich einzig auf das Mass des vom Schüler aufzunehmenden Wissens. Diese Wissenswerte wurden in Portionen auf die einzelnen Klassen verteilt, und dabei galt das Losungswort: Je grösser der Schulsack, desto besser. Primar- und Sekundarschule haben also in ihrer Weise wissenschaftliches Gepräge, und da sie auf das Leben und nicht für die Studien, wie Gymnasium, Real- und Töchterschule, vorbereiten sollen, so sind einstweilen ihre Endziele verfehlt. Daher rühren die Klagen der Meister, dass austretende Schüler nicht praktisch rechnen und keinen einwandfreien Brief schreiben können, Klagen, die oft übertrieben, aber prinzipiell sehr zu beachten sind. Eine Ausnahme von dieser Wissenschaftlichkeit machen Kochunterricht, Gesundheitslehre und Handarbeit.

Diese Wissenschaftlichkeit lässt sich erklären und entschuldigen; denn die ersten Schulen waren Lateinschulen, aus denen erst später die heutige Schule hervorgegangen ist. Nachher kamen die grossen Errungenschaften auf wissenschaftlichem und technischem Gebiete, und folgerichtig mussten diese Stoffgebiete auch in der Schule untergebracht

werden. Nach und nach erweiterten sich die Lehrziele derart, dass schliesslich auf der ganzen Linie der Ruf nach Abrüstung im Stoffgebiet und Ausdehnung der Schulzeit erscholl.

Da stehen wir heute und suchen nach Wegen, die uns aus der Klemme führen sollen. Die Fachlehrer lassen im Bewusstsein ihrer Pflicht keine Reduktion des Stoffes zu, und das Volk will von der verlängerten Schulzeit nichts wissen. Die Schule aber gerät immer mehr und mehr in die fatale Lage, dass ihr die Wissenschaften über den Kopf wachsen und dass sie keine praktischen Menschen bildet.

3. Die übliche Unterrichtsmethode.

Wir bekämpfen sie, obgleich sich hier die grösste Opposition geltend machen wird. Da nun einmal der vollgepfropfte Schulsack die Hauptsache ist, so wird der gewaltige Unterrichtsstoff in den Seminarien in jährliche, und dieser in monatliche, wöchentliche und stündliche Lektionen eingeteilt. Dagegen lässt sich nichts einwenden. Nun tritt aber der Lehrer mit seinen Stundenpräparationen vor die Klasse hin. Werden sie flott abgewickelt, so ist es recht, wenn nicht, so wird gestraft und die Hausaufgabe zu Hilfe gezogen.

In der grossen, liberalen Safranversammlung wurde diese Methode gutgeheissen; denn die Kinder sollen in der Schule arbeiten und ernst werden. Wir bedauern diese Auffassung, auch wenn sie allgemein ist und ein historisches Recht besitzt, und zwar um ihrer Folgen willen. Nach dieser Drillmethode lastet ein gewisser Druck auf der Schule. Der Schüler arbeitet, um nicht gestraft zu werden, und der Lehrer, um nicht hinter den andern Kollegen, resp. hinter dem Lehrziele zu stehen. Der Schüler ist Material, und was sich als ungünstig erweist, wird in eine tiefere Klasse versetzt. Der Lehrer ist Lehrer, aber nicht Erzieher. Beide Teile ermüden und sehnen sich oft die Trennungsstunde herbei. Wir reden hier natürlich nicht von der Methode der „Lehrer von Gottesgnaden", die ohne weiteres den Schüler elektrisiert, sondern von derjenigen der gewöhnlichen Lehrer, die mit Mühe und Gewissenhaftigkeit ihre Pflicht erfüllen.

Die drei besprochenen Übelstände sind unseres Erachtens die Hauptmängel der jetzigen Schule, die als Ergebnis oft Müdigkeit zur Folge hat. Hr. Prof. Hagenbach hat zwar das Bestehen der Müdigkeitserscheinungen in unsern Schulen verneint; für unsere Behauptung sprechen aber mehrere wissenschaftlich anerkannte Werke, die dieselbe Materie behandelt haben.

Vor etwa zwei Jahren erschien ein Buch, von einem Lehrer verfasst,

das dem Herausgeber den Dr. phil. eingetragen hat. Wir studierten dasselbe mit Interesse, fanden aber nicht, was wir suchten. Dr. Lay führt aus, dass die Schüler bei sinnlosem Arbeiten eher ermüden, als bei interessantem, und dass die grössere Müdigkeit vermehrte Lernunlust und Fehlerhaftigkeit erzeuge. Er sagt uns aber nicht, dass die Lernfreude die Lernmüdigkeit ausschalten könne und wie diese Freude zu erzielen sei. Auch bei Dr. Lay steht das Wissen im Mittelpunkte des Unterrichtes. Als Kuriosum sei hier eingeschaltet, dass ein österreichisches Schulblatt jedem Schüler gratulierte, der einen langweiligen Unterricht genossen hat und dadurch, mangels an Arbeit, keine Ermüdung kennen lernte. Eine andere Bekämpfung der Müdigkeitserscheinungen wird gegenwärtig in unserer Stadt versucht, wo man im redlichen Glauben ist, dass die Müdigkeit verschwinden müsse, wenn nur der Vormittag dem wissenschaftlichen Unterrichte und der Nachmittag der Kräftigung des Körpers vorbehalten bleibe.

Diese Tatsachen beweisen, dass die Müdigkeitserscheinungen nur äusserlich aufgefasst werden; denn auch der am Vormittag erteilte Unterricht ermüdet, insofern er belastet. Sie beweisen aber auch, dass man überall von der Notwendigkeit vieler Reformen überzeugt ist. Es fehlt daher nicht an mannigfachen Vorschlägen, speziell im Zeichnen, Sprachunterricht und Singen. Sie können aber nicht als wirklich bedeutungsvolle, innere Reformen aufgefasst werden und sind zugleich ein merkwürdiger Kontrast zu den noch bestehenden Erziehungszielen der vulgären und wissenschaftlichen Pädagogik, wo man so gerne von Erziehung zur Gottähnlichkeit und Charakterstärke der Sittlichkeit spricht.

Von den vielen neuen Vorschlägen greifen wir zwei der bedeutendsten heraus, nämlich die der HH. Dr. Sickinger in Mannheim und Prof. Hagmann in St. Gallen.

Das Sickingersche System.

Dr. Sickinger weist nach, dass beim jetzigen Unterricht nicht die Jahrgänge, sondern die Fähigkeiten zusammengehören. Theoretisch ist diese Behauptung unanfechtbar, und wir sehen nicht ein, warum für die besten Schüler eine Sonderklasse nicht ebenso berechtigt und geboten sein soll, wie für die schwächsten. Für die geistige Hebung der Generation wäre es entschieden wertvoller, die begabten, statt die unfähigen zu fördern. Diese Einrichtung ist entschieden die raffinierteste der alten Schule, in der neuen aber wird das undemokratische System sicherlich als unnötig dahinfallen.

Der Sickingersche Vorschlag hat das Gute, dass er auf den psychologisch wichtigen Punkt hinweist, dem Geiste des Schülers nicht mehr zuzumuten als seine Kraft zu ertragen vermag; wir bekämpfen ihn aber, weil auch hier das Wissen im Kernpunkt des Unterrichtes steht.

Die Reformschrift des Hrn. Prof. Hagmann

verurteilt in scharfer Weise die heutige Methode, ihr Drücken und Drängen, ihre Drillerei und Pedanterie, sowie ihre Leistungsunfähigkeit. Der Verfasser anerkennt keine Förder- und Spezialklassen; nicht das Wissen, sondern das Kind muss im Zentrum des Unterrichtes stehen, und von ihm darf nichts verlangt werden, was es nicht will.

Diese letzte Behauptung, die schon Rousseau verfochten hat, erscheint uns in ethischer Hinsicht unsinnig. Jedermann weiss, dass der sich selbst überlassene Mensch unsittlich bleibt, dass sich die Gesittung nur im Umgange mit Menschen bildet und dass jeder Fortschritt in derselben einen Kampf voraussetzt. Wir stehen heute mitten in einem solchen. In der Erziehung zur Gesittung spricht vorerst nicht die Individualität, sondern die Gesamtheit. Es ist vielfach kein Wollen, sondern ein Müssen. In der Bildung des Intellekts hat die Broschüre unseres Erachtens recht, wenn vom Schüler nicht mehr verlangt werden soll als das, was er leisten kann. Und da der Schüler am Erreichbaren und Nützlichen seine Freude hat, so kommt es hier schliesslich nicht auf sein Müssen, sondern auf sein Wollen heraus. Deckt sich nun das Nützliche auch nicht immer mit dem, was im Unterrichte verlangt werden muss, so kann doch dieser freudige Wille vom Erzieher mit einigem Geschick in die Bahn des guten Willens geleitet werden, von dem Kant sagt: Es gibt nichts Besseres in der Welt.

Also nicht die Wissenschaft, wie bis jetzt, sondern der Schüler selbst bestimmt den Unterrichtsstoff durch seine Lernfreude, und hier sind wir an dem Punkte angelangt, wo die innere Reform beginnt.

Leider verschweigt die Broschüre, wie diese Reform mit starken Klassen rationell durchgeführt werden kann. Sie weist uns aber für das Selbststudium einen richtigen Weg. Wir stellen die einfache Frage: Was soll die heutige Schule leisten? — Die Antwort lautet: Sie hat den Schüler zu befähigen, im spätern Leben sein Auskommen zu finden und als helfendes Glied in der menschlichen Gesellschaft mit Erfolg und innerer Befriedigung seinen Platz auszufüllen. Dieses Endziel der Volksschule im Auge behaltend, wollen wir in Kürze

Unsere Vorschläge zu einer Reform

darzulegen versuchen. Wir erklären uns im grossen und ganzen mit den Erziehungsgrundsätzen der modernen Lebensanschauung einverstanden: Zuerst Egoismus, dann Altruismus — von der Selbsterhaltung zur Erhaltung der Gesamtheit. Denn wie steht es im Leben? — Da trachtet ein jeder, seine Arbeitskraft so teuer als möglich zu verkaufen. Die gute und treue Arbeitskraft wird am besten bezahlt, das ist Egoismus. Der Staat selbst zwingt das Individuum zum Altruismus, in dem er durch Gewährung allgemeiner Rechte spezielle Pflichten verlangt. Eine praktische Lebensauffassung kommt einfach um diese beiden Grundsätze nicht herum.

Die Frage des Religionsunterrichtes in der Schule möchten wir hier kurz einschalten. In Staaten, wo die Trennung zwischen ihnen und der Kirche durchgeführt ist, wie Nordamerika, Holland, ist sie von selbst gelöst. Anders und vielfach verwirrt sind die Verhältnisse bei uns. Nach unserer Bundesverfassung ist Religions- und Gewissensfreiheit jedem Bürger garantiert, also sollten wir in Basel eine konfessionslose Schule besitzen. Wird aber diesen beiden Forderungen nachgelebt, wenn bei uns nur die reformierten Kinder den Religionsunterricht besuchen und die Eltern keine Wahl haben, ihr Kind von einem Manne ihres religiösen Bekenntnisses unterrichtet zu wissen? — Ist es nicht eine lächerliche Inkonsequenz, wenn ein katholischer Lehrer seine eigenen Kinder von dem Unterrichte dispensiert, den er selbst den reformierten geben muss? Man kann deshalb die Trennung von Schule und Kirche sowohl um der religiösen Selbstachtung der elterlichen Bekenntnisse willen, als auch aus Abneigung gegen die Religion selbst verlangen. Wir erachten es aber als töricht, ein Postulat aufzustellen, dass der Jugend den Religionsunterricht vorenthielte, verlangen aber, dass er in die Hand der Konfession zurückgegeben werde. Dadurch würden allerdings die reformierten Geistlichen zu viel Arbeit bekommen; das hinderte jedoch eine Trennung nicht, indem sich genug Lehrer und Lehrerinnen fänden, die aus innerer Überzeugung diesen Unterricht ausserhalb der Schulzeit übernehmen würden.

Gehen wir zur Beantwortung der Frage über, wie das Erziehungsziel, fürs Leben praktische und glückliche Menschen zu bilden, erreicht werden soll, so glauben wir den Zweck durch folgende drei Mittel zu erreichen.

1. Eine praktische Stoffauswahl.
2. Richtige Anpassung des Stoffes an die Fassungskraft des Schülers.
3. Eine dem entsprechend veränderte Methode.

1. Die Stoffauswahl.

Egoismus und Altruismus weisen dringend auf praktische Gebiete hin, die Selbsterhaltung auf die menschliche Arbeit und die Erhaltung der Gesamtheit auf die Gesittung. Wir hätten demnach zwei Hauptstoffgebiete: Die Arbeit und die Gesittung.

Im Kinde gelangt das Gefühl der Gemeinschaft eher zur Entwicklung als das Gefühl der Arbeit. Es mag dies daher rühren, weil für den Unterhalt des Kindes gesorgt wird, während es sich die Gespielen oft selber suchen muss. Erst wenn der Mensch für sich selber sorgen muss, entwickelt sich auch völlig der Trieb der Selbsterhaltung. Es ist deshalb gerechtfertigt, wenn die Schule den Gesittungs- oder Gesinnungsstoff in erste und den Arbeitsstoff oder Sachunterricht in zweite Linie stellt. Bevor wir jedoch auf die Besprechung dieser Stoffgebiete eingehen, die hauptsächlich Wert für die obern Klassen haben, muss für die untern

der Anschluss an die Kleinkinderschule

gefunden werden.

Der letzern steht auf dem Spielplatz ein Sandhaufen zur Verfügung. Für die drei ersten Primarklassen dürfte ausser diesem noch anderes Baumaterial vorhanden sein; denn das Kind hat eine starke Anlage für das Bauen, bemerkt es doch, wie die Eltern nicht nur für Nahrung und Kleidung, sondern auch für Wohnung sorgen müssen. Freilich wird das Bauen mit einer ganzen Klasse nicht so einfach sein; doch die Volksschule sollte fortsetzen können, wo die Kleinkinderanstalt begonnen hat. Das Kinderspiel wird ebenfalls fortgesetzt und die dabei vorkommenden Dinge werden im Unterrichte besprochen. Ist z. B. „Katze und Maus" gespielt worden, so werden diese Tiere unterrichtlich behandelt, deren Bilder ausgeschnitten, auf der Tafel nachgezeichnet und dann in ein Heft geklebt. Alsdann würde man diese Tiere auch in Erzählungen und Gedichten auftreten lassen, also gleichsam einen ganzen Kreis um sie herum bilden. Die Kleinkinderschulen rekonstruieren diese Figuren mit Papierräppchen, Streifen oder Holzstäbchen. Dieses Verfahren müsste fortgesetzt und das erste Rechnen damit verbunden werden.

Der Anschluss des Schreibens fand sich, gestützt auf mehrfache Experimente, die mit fünfjährigen Kindern gemacht wurden, dadurch, dass man ihre Namen in Holzschrift auf Papier schrieb und sie aufforderte, dieselben mit Papierräppchen zu belegen. Nach einigen Wiederholungen konnten sie ihre Namen auswendig aus den Räppchen konstruieren, ebenso diejenigen der Geschwister. Auf gleiche Weise würde

auf abgezeichnet, zusammengestellt und aufgeklebt werden, so dass sie gleichsam die Szenerie der Handlung bilden.

Von der vierten Klasse an müsste der Sachunterricht eigene Wege gehen, wenn nicht eine passende Fügung der Schweizergeschichte ein Zusammengehen ermöglichte; denn der Sachunterricht hat in das Verständnis der heutigen Arbeit einzuführen. Die Arbeit unseres Volkes besteht im Hirtenleben, Ackerbau, Handwerk, Industrie und Handel. Somit fällt der Tellsklasse die Behandlung des Hirtenlebens, der Freiheitsklasse die des Ackerbaues, der Blütezeitklasse, in der das Übergewicht der Städte über das Land infolge der Machtstellung der Zünfte zur Sprache kommt, die des Handwerks zu. Industrie und Handel haben wieder viele Berührungspunkte mit den obersten Klassen. Wir haben demnach eine ganz natürliche Konzentration. Nach sachlichen Rücksichten hätten wir von der dritten Klasse an eine Hirten-, eine Ackerbau-, eine Handwerker-, eine Industrie- und eine Handelsklasse.

Wenn wir die Einführung in die menschliche Arbeit verlangen, so denken wir uns nicht eine Beschreibung der Arbeit, sondern ein Miterleben und womöglich ein Mittun. Was ohne grosse Schwierigkeiten selbst gemacht werden kann, darf auf keinen Fall in Modellen oder Abbildungen dargeboten werden. Das Ergebnis der Schularbeit wäre demnach im Sachgebiete mehr Handarbeit, Modell und Skizze. Die Realisierung dieser Forderung ist nun allerdings einer der schwierigsten Punkte der Schulreform und bedarf noch eingehender Studien. Wenn aber eine Schule in Wirklichkeit eine Volksschule sein will, so muss sie das Problem lösen: Von der Arbeit zur Arbeit.

Im richtigen Empfinden, dass im Sachunterrichte eine Lücke bestehe, haben vor Jahren die Behörden den Handarbeitsunterricht für Mädchen eingeführt und aus dem gleichen Grunde haben Private den Handarbeitsunterricht für Knaben ermöglicht. Beide Arten stehen aber noch in keiner Beziehung zum Sachgebiete und bedürfen deshalb einer gründlichen Reform.

Man kann nicht ernstlich einwenden, dass die Forderung: Von der Arbeit zur Arbeit — unsinnig oder unausführbar sei; denn unsere obersten Bildungsanstalten beruhen ebenfalls auf dem Prinzipe der direkten Anschauung, trotzdem ihre Schüler das Reifezeugnis erhalten oder bereits in der Tasche haben. Verschiedene Landerziehungsheime haben für ihre beschränkte Anzahl von Zöglingen diese Aufgabe gelöst, und gründliche Studien werden auch uns in grossen Klassen eine Lösung finden lassen. Gesinnungsstoff und Sachgebiet sind nach diesen Ausführungen unbedingt die wichtigsten Unterrichtsgebiete, alles andere: Sprache, Lesen,

Schreiben, Rechnen, Singen, Geschichte, Geographie, Zeichnen sind nur Begleitfächer. Wir besprechen diese kurz im folgenden.

Die Sprache geht allmälig vom Dialekt in die Schriftsprache über. Der Form nach ist sie zuerst dramatisch, dann erzählend, hierauf gebunden und findet schliesslich noch im Liede den vollendetsten Ausdruck. Sie steht grundsätzlich im Dienste der zwei Hauptfächer. Das Schreiben beginnt mit dem Belegen der vorgedruckten Namen in Holzschrift durch Räppchen, Streifen oder Stäbchen, nachher im Nachahmen der Namen von freier Hand. Wenn sich das Bedürfnis nicht früher zeigt, wird erst im zweiten Jahre zur deutschen Schrift übergegangen. Alsdann werden Sätzchen aus dem Gesinnungs- oder Sachgebiete zusammengestellt, die ein kleines Ganzes bilden. Sehr frühe muss der Briefform gedacht werden, die im Leben eine so grosse Rolle spielt. Der formalen Seite dieses Faches wird gegenwärtig entschieden zu viel Aufmerksamkeit geschenkt. Fast jedes Jahr beginnt man mit den Formen genetisch von neuem, statt, einmal eingeübt, nur die schlechten Formen zu verbessern. Wir empfehlen deshalb die Korrekturmethode, die sich seit einigen Jahren im eigenen Schulbetriebe vorteilhaft bewährt hat.

Das Lesen beginnt mit den Namen, die unter den aufgeklebten Figuren stehen. Dann würde man zu Sachnahmen ohne Figuren übergehen und hierauf zum Lesen der Aufsätzchen, die im Sprachunterrichte entstanden sind. Gegen Ende des ersten Jahres könnte die Leselust so weit erwacht sein, dass man behandelte Märchen in drei Schriftformen vorlegen könnte, in Holzschrift, in Druckschrift und in deutscher Schrift, alle neben- oder untereinander. Wir stellen die Druckschrift vor die Schreibschrift, weil sie mehr Ähnlichkeit mit der Holzschrift hat. Die Lehrmittel des Gesinnungsunterrichtes sollen aus pädagogischen und fiskalen Gründen in der Schule verbleiben. Zur Förderung der Leselust müssten vom zweiten Schuljahre an Klassenbibliotheken errichtet werden, aus denen die Schüler Lesestoff als Hauslektüre beziehen. Diese müsste durch regelmässige Erzählstunden in der Schule kontrolliert werden. Das Singen stellt sich ebenfalls völlig in den Dienst der Hauptfächer. Zu diesem Zwecke müssen Märchen und Kinderspiele in Musik gesetzt werden, was ja teilweise schon geschehen ist. Der epische Stoff würde überhaupt den von den Kindern meist unverstandenen lyrischen verdrängen. Das Rechnen fängt mit dem Bauen, dem Räppchen- und Stäbchenlegen an und hält sich nachher durch alle Stufen streng an das Arbeitsgebiet; also in erster Linie Sachrechnen. Bei der Einführung in die Längen- und Gewichtsmasse muss von der Grösse und Schwere der Kinder selbst ausgegangen werden. Metermass und Wage dürfen des-

halb in keiner Schule fehlen. Nach und nach ergibt sich dann aus dem Sachrechnen durch Weglassung der Namen das Rechnen mit nackten Zahlen zur Befestigung der Operationen. Die Geographie ist die Begleiterin der Gesinnungsstoffe, im vorliegenden Falle der Schweizergeschichte, die sich, soweit nötig, an den Gesinnungsstoff anschliesst. Sie würde demnach mit den Urkantonen beginnen und auf einem Blatte alle geschichtlichen Namen aufnehmen. Jedes Jahr würde dieses Blatt bereichert, wobei die Märsche der einzelnen Truppen ebenfalls eingezeichnet würden. Dabei böte sich Gelegenheit, die Strapazen des Krieges zu erklären. Schliesslich müsste die Karte auch alle die Orte und Gegenden aufnehmen, wo die für die Arbeit notwendigen Mineralien, Pflanzen und Tiere vorkommen. Die Handelsklasse legt dann die Weltkarte an, auf der die Bezugs- und Absatzgebiete aufgezeichnet sind.

Zudem dürften die Schüler angeleitet werden, eine Zeitung richtig zu lesen und die Orte, an denen sich wichtige Begebenheiten vollziehen, besonders einzuzeichnen. Aus taktischen Gründen könnte natürlich keine beliebige Tageszeitung ausgewählt, sondern die ebenfalls noch zu gründende Schülerzeitung verwendet werden. Das Zeichnen würde hauptsächlich zur Kontrolle der Vorstellungen im Sachgebiete betrieben; denn nur klare Vorstellungen können figürlich dargestellt werden. Es stände vollständig im Dienste der Arbeit und würde in der Volksschule nicht mehr systematisch betrieben. Damit wäre die Stofffrage erschöpft. Es bleibt uns noch übrig, eine Frage organisatorischer Natur zu streifen. Nach dem sechsten Schuljahre könnte eine Trennung der Volksschule in der Weise erfolgen, dass die fähigsten Schüler eine Sonderklasse mit intensivem Unterrichte in einer Fremdsprache bildeten. Zudem könnten die Schülerreisen an vaterländische Orte, die Herr Rudin, Lehrer in Basel, seit Jahren verdienstvoll unternimmt, mit dem Schulbetriebe verbunden und mit Staats- oder Bundeshilfe weitern Kreisen ermöglicht werden. Dass ein Schulbetrieb, wie der vorgeschlagene, dem Körper mehr Bewegung gestattet, wie der bisherigen, liegt auf der Hand. Trotzdem würde natürlich auch der regen Ausbildung des Körpers, besonders durch Nationalspiele, die nötige Aufmerksamkeit geschenkt.

2. Die Anpassung des Stoffes an die Geisteskraft des Schülers

ist im Prinzipe bei der Stoffauswahl erledigt worden, indem jede Klasse ihren Anteil zugewiesen bekam. Der Gesinnungsstoff ist vom einten Referenten in einer ostschweizerischen Stadt in ähnlicher Weise schon auf allen Schulstufen mit Erfolg durchgearbeitet worden. In den Sachgebieten sind Handarbeit und Zeichnen die Korrektive; denn was

der Schüler körperlich oder als Skizze, besser oder schlechter, darzustellen vermag, ist von ihm erfasst worden und weiter darf der Unterricht nicht gehen. Nur auf diese Weise ist kein didaktischer Materialismus mehr möglich. Von den Hauptstoffgebieten erwarten wir ungefähr folgende Wirkung: Die Tellsage und die Freiheitskämpfe sollen das Gefühl erwecken, dass jede Unterdrückung des gemeinen Rechtes gerächt wird und dass treues Zusammenhalten im Gefühle des Rechtes Mut und Kraft verleiht. Die Bildung des Rechtsgefühls gipfelt nach Herbart in der Idee des Rechtes, in dem obersten Grundgesetze eines gesitteten Staates. Der Bruderzwist zeigt die Folgen des Verrates im eigenen Hause. Er ist die Kehrseite des Rechtsgrundsatzes. Die Blütezeit macht die wieder vereinten Eidgenossen zum ersten Kriegsvolke. Sie zeigt, dass der Wille einen Weg findet und führt zur Idee der Vollkommenheit. Der Untergang der alten Eidgenossenschaft ist die Verkörperung der Vergeltungsidee. Die Nachkommen der Winkelriede hatten den gemeinen Mann vergewaltigt, seine Rechte mit Füssen getreten, die Presse geknebelt, das Stimmrecht gedrückt. Nun kommt die fremde Invasion und fegt alle die herrlichen Vorrechte hinweg. Der Schüler muss das dem Bauern und Untertanen zugefügte Unrecht mitempfinden, aber sich auch mitfreuen, als nachher der Glanz der neuen Sonne emporstieg und Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit proklamiert wurden. Die Bürgerschule soll den Schülern klar machen, welche ungeheure Opfer an Geist und Geld das letzte Jahrhundert für Wohlfahrtseinrichtungen gebracht hat. Er soll das nicht nur dankbar anerkennen, sondern begeistert werden, auf dem Wege des Wohlwollens selbst zu wandeln. Wir hätten somit vier grosse Ideen, auf denen Herbart teilweise seine Ethik aufbaut, dem Schüler zum Bewussteein zu bringen: Die Idee des Rechts, der Vollkommenheit, der Vergeltung und des Wohlwollens.

Diese Ideen werden später auf die Arbeit sittigend einwirken.

Die Idee des Rechts soll jeder Arbeit bis zu einem gewissen Grade ihren Lohn sichern. Die Idee der Vollkommenheit lehrt, dass jede Arbeit gründlich durchdacht und mit ganzer Kraft durchgeführt werden muss. Die Idee der Vergeltung weist darauf hin, dass jedes Werk ohne Liebe und Glauben in sich selbst zerfällt und die Idee des Wohlwollens, dass der Mensch Wort und Werk auch in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen hat. Durch die Einwirkung dieser ethischen Ideen gelangen Arbeit und Arbeiter in die ihnen gebührende Stellung, und damit ist ein Stück der sozialen Frage gelöst.

Noch eine Bemerkung organisatorischer Natur. Dass der

man die Namen der besprochenen Sachen entstehen lassen, worauf dieselben nach einiger Übung ins Heft unter die eingeklebten Figuren zu schreiben wären. Ganz natürlich schlösse sich nun der Leseunterricht an. Die Einwendung, dass auf diese Art der Schüler nur die Figuren ansehen müsse, um Lesen zu können, tut der Sache keinen Eintrag; denn dadurch wird der jetzt bestehende, grössere Übelstand beseitigt, dass der Schüler liest, ohne sich den Inhalt vorzustellen. Besser die Sache und kein Zeichen, als ein Zeichen und keine Sache.

Nachdem der Anschluss an die Kleinkinderschule gefunden ist, treten wir an die Besprechung der Hauptstoffgebiete heran.

Was den Gesinnungsstoff anbetrifft, so glaubte man bis heute, mit den moralischen Erzählungen am besten ethisch wirken zu können. Ein neuer Beweis ist Dr. Försters Jugendlehre. Wir halten diese Ansicht für unrichtig, weil der Moralstoff der Lesebücher vom Schüler mit dem letzten Schultage beiseite gelegt wird und demnach nicht über die Schulzeit hinauswirkt. Diese Erzählungen tragen nur zu oft den Stempel der Mache an sich, und auch ein Schüler kann die Absicht merken. Wenn der Schüler dennoch sittlich besser geworden ist, so ist dies der Persönlichkeit der Eltern, Lehrer und Mitmenschen zu verdanken. In richtiger Erkenntnis dieser Tatsache hat schon früher die Herbartsche Schule zusammenhängenden Unterrichtsstoff verlangt, und zwar: Für das erste Schuljahr die Märchen, für das zweite Robinson und für die folgenden Sagen und Heilsgeschichte. Zugegeben, dass das Alte Testament einige prächtige und ethisch wertvolle Erzählungen und das Neue Testament in vielen Jesusgeschichten noch köstlicheren Gesinnungsstoff enthält, so eignet sich die Heilsgeschichte eben aus konfessionellen Gründen doch nicht zur einlässlichen Schulbehandlung.

Ohne weiteres annehmbar sind die Vorschläge für die beiden ersten Schuljahre. Wer wollte den Zauber leugnen, den das Märchen auf die Kinder ausübt? Und der alte Robinson ist ewig jung und deswegen wichtig, weil er die Entwicklungsgeschichte eines menschlichen Haushaltes darstellt. Für die dritte Klasse schlagen wir Heinrich von Eichenfels vor, der in einer passenden Umarbeitung eine Art geistige Entwicklungsgeschichte enthält. Selbstverständlich können auch andere passende Stoffe ausgesucht werden.

Für die folgenden Klassen wählen wir Stoffe aus der Schweizergeschichte, aber nicht als Schlachten-, sondern als Kulturbilder. Es existiert keine andere Völkergeschichte, in der das Wachsen aus der Unterdrückung zur Befreiung und Machtstellung und aus dem Untergang zu den Werken des Friedens so schön gezeigt werden kann. Diese

Epochen sind dem Schüler in der anschaulichsten Form vorzuführen, und das ist die dramatische. Geschichte soll womöglich nicht erzählt, sondern dargestellt werden; zuerst die Tat, dann die Erzählung. Den Erfolg dieser Forderung zeigen die vaterländischen Festspiele. Für die vierte Klasse wählen wir die Tellsage. Da über dieselbe aber ein dramatisches Meisterwerk besteht, das nicht für Schüler umgearbeitet werden kann, müssen wir uns wohl mit einer guten, epischen Darstellung begnügen, die von den Schülern selbst in Handlung umgesetzt werden kann.

Das Stoffgebiet der fünften Klasse sind die Freiheitskämpfe, typisch die der Appenzeller, nach dem Festspiele von Baumberger. Im sechsten Schuljahr kommt der leidige Bruderzwist, dargestellt in einem St. Jakobsfestspiel, und die Blütezeit, nach dem Murtner Festspiel, für die siebente der Untergang der alten Eidgenossenschaft, typisch Bern, ebenfalls in dramatischer Form, zur Behandlung. Für die achte Klasse ist die Einführung in die Rechte und Pflichten des heutigen Bürgers zu verlangen. Diese Klasse trägt das Gepräge der Bürgerschule.

Wir haben nationalen Stoff wählen müssen, weil die Richtigkeit des Satzes: Das Volk macht die Gesittung, nicht bezweifelt werden kann. Wir haben als Schweizer demnach unsere Jugend die Gesittung unseres Volkes vollständig durchleben zu lassen, um dem Namen Volksschule gerecht zu werden. Es sei aber ausdrücklich betont, dass dieser Unterricht nicht in einseitige Vaterlandsverhimmelung ausarten darf, sondern durch die Bürgerschule über die Grenzpfähle hinaus das allgemein Menschliche zu betonen hat, um nicht in Chauvinismus und Nationalitätenhass zu enden.

Wir betonen nochmals, dass für diese Stoffgebiete die dramatische Form gewählt werden muss, weil die Kinder bekanntlich alles mit Vorliebe dramatisieren.

Was den Stoff zur Förderung des Triebes der Selbsterhaltung anbetrifft, so besteht er im Bekanntwerden der Dinge, die dem Menschen nützen oder schaden und im Verarbeiten, Verkehren und Handeln mit denselben. Dazu kommen noch solche, die durch Schönheit etc. auf ihn einwirken; denn auch die Pflege der Kunst ist ein mächtiges Bildungsmittel. In den ersten Jahren schliesst sich dieser Stoff ganz an den Gesinnungsunterricht an. Wenn z. B. Robinson behandelt wird, so werden nur die Dinge besprochen, die ihm nützten oder schadeten; dazu müssen einzelne Arbeiten selbst ausgeführt werden. Wo dies nicht möglich ist, müssen die Bilder der Dinge vorgelegt und ausgeschnitten, hier-

Art. Institut Orell Füssli, Verlag, Zürich.

✲ Anleitung ✲

zur Erteilung eines methodischen Gesangunterrichtes in der Primarschule.

Von C. **Ruckstuhl**, Lehrer.

II.—VIII. Klasse. Ein Handbuch für den Lehrer, geb. Fr. 4. 50.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung!



Interessenten steht *gratis* und *franco* zu Diensten: **Illustrierter Katalog der Europäischen Wanderbilder.** ART. INSTITUT ORELL FÜSSLI, Verlag in Zürich.

Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Zürich.

Soeben erschien:

Schülerbüchlein
für den
Unterricht in der Schweizer-Geographie

Von **G. Stucki**,
Seminarlehrer und Lehrer der Methodik an der Lehramtsschule in Bern.

V. verbesserte Auflage. VI, 118 Seiten mit 64 Illustrationen **Fr. 1.20.**

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

E. F. Thienemann, Verlagsbuchhandlung, Gotha.

Vom Recht der Kunst auf die Schule.

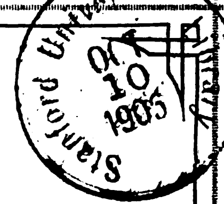
Beiträge zur künstlerischen Bildung. Von **Chr. Tränckner.** 1. Vom Recht der Kunst. 2. Ein Kunsterziehungstag auf dem deutschen Parnass. 3. Aus meiner Präparationsmappe. 4. Vorträge: *a)* Andersen, *b)* Dürer, *c)* Schumann. 5. Zur Privatlektüre. 1,40 M.

Der Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule.

Eine kritische Besprechung von **Ernst Engel.** Von der Diesterweg-Stiftung gekrönte Preisschrift. Brosch. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Ausführliche Verlagsverzeichnisse
vollständig kostenfrei überallhin.

146



Schweizerische
Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschi,
Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang. Heft IV.

Erscheint sechsmal im Jahr.

Beilage:
„Pestalozziblätter", redigiert von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland
Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.
1906.

Abonnementspreis für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung": a. Postabonnenten Fr. 2. 60; b. direkte Abonnenten, Schweiz: Fr. 2. 50, Ausland: Fr. 3. 40. Für Abonnenten der „Pädagog. Zeitschrift allein: a. Postabonnenten: Fr. 4. 10; b. direkte Abonnenten, Schweiz: 4 Fr., Ausland: Fr. 4. 90.

Inhalt des 4. Heftes.

Literarisches.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik von Prof. Dr. *Fr. Umlauft.* XXVIII. Jahrg. A. Hartleben, Wien.

Heft 10: Der Isthmus von Panama. (Beobachtungen und Daten von einer Studienreise nach Panama) von Emil S. Fischer. (Mit 4 Abb. und einer Textkarte.) — Staub-, Vogel- und Insekten-Transporte durch Luftströmungen, besonders aus der westlichen Sahara, von W. Krebs. (Mit einer Karte.) — Reiseeindrücke aus Belgien und Nordfrankreich von Oberlehrer L. Dietrich. (Mit 2 Abb.) — Fortschritte der geographischen Forschungen und Reisen im Jahre 1905. 1. Europa von Dr. J. M. Jüttner. — Zur Bestimmung der Erdgestalt aus Schwermessungen. Einheitlicher Witterungsdienst im Deutschen Reiche. — Statistisches aus Algerien. — Dr. Karl Futterer. (Mit Porträt.) — Kleine Mitteilungen aus allen Erdteilen.

Heft 11: Die Donau von Passau bis Linz von R. Trampler. Mit einer Karte und 4 Abb. — Fortschritte der geographischen Forschungen und Reisen im Jahre 1905 von Dr. J. M. Jüttner. 2. Asien. 3. Australien und Polynesien. — Reiseeindrücke aus Belgien und Nordfrankreich von Oberlehrer L. Dietrich in Giessen. (Mit 2 Abb.) — Eine neue Methode zur Ermittlung der Sonnenparallaxe. Die Helligkeit der Sonne in Sterngrössen. — Der Aussenhandel Bulgariens vom 1. Juli 1903 bis 31. Dez. 1905 a. St. Der Verkehr durch den Suezkanal im Jahre 1905. — Franz Karlinski. (Mit Portr.)

Krämer, *Elementargeometrie in Anwendung auf die Gewerbe der Bodenkultur.* Berlin, Paul Parey. 14 M.

Diese „Anleitung zur Ausführung von Flächen-, Körper- und Höhenmessungen“ ist aus des Verfassers früheren Arbeit „Landwirtschaftliche Berechnungen“ hervorgegangen. Sie verfolgt den löblichen Zweck, die geistbildende Geometrie in den Dienst der Land- und Forstwirtschaft zu stellen, dieser Disziplin an den landwirtschaftlichen Schulen zu grösserer Bedeutung zu verhelfen und die Landwirte zu befähigen, die zahlreich an sie herantretenden rechnerischen Aufgaben mit Verständnis zu lösen. Die Flächengeometrie bespricht zunächst die Hilfsmittel zum Messen von Geraden und Winkeln auf dem Felde und zeigt deren praktischen Gebrauch an zahlreichen interessanten Beispielen. Dann folgt die Aufstellung von Formeln zur Berechnung von Vierecken, Dreiecken, Polygonen, Kreis und Ellipse. An den sehr vielen, recht ausführlich behandelten Aufgaben aus der Land- und Forstwirtschaft wird die Verwendung der Theorie gezeigt und auch Anleitung zur Anfertigung von Vermessungsplänen und zur Vornahme von Grenzregulierungen gegeben. Die Körpergeometrie führt ebenso einlässlich in die Berechnung der verschiedenen geometrischen Körper ein und behandelt besonders eingehend das Prismatoid und den Obelisk. Auch hier wird an zahlreichen Beispielen aus der Praxis die Theorie erhärtet. Den Schluss des Buches bildet eine ausführliche Behandlung des Nivellierens mit vielen Aufgaben, wie Aufnahme von Längen- und Querprofilen, von Horizontalkurven usw.

Die einfache Sprache und die Ausführlichkeit machen das Buch auch für den Selbstunterricht geeignet; den Fachmann erfreuen besonders die guten Zeichnungen und die vielen Beispiele. *G. F.*

Schiller in seinen Briefen.

Von Dr. E. Thommen, Basel.

Als Friedrich Hebbel, der grösste Dramatiker nach Schiller, auf dem Todbett lag und sich seine Seele von dem zermarterten Leibe losrang, da liess er sich von seiner Tochter Schillers Spaziergang vorlesen, nach Hebbels Ansicht das bedeutendste Gedicht in deutscher Sprache.

In den Nekrologen Hermann Notnagels, eines gefeierten Professors der Medizin an der Wiener Akademie, der im Jahre 1905 starb, habe ich gelesen, dass er den Kranken, den Pflegerinnen, den Studenten und Assistenten durch die unerschütterliche Noblesse seiner Gesinnung und Handlungsweise, durch die schöne Männlichkeit, die er äusserlich und innerlich darstellte, tiefen Eindruck gemacht habe. Nachsichtig gegen alle andern, stahlhart gegen sich selber. Wer dem seltenen Manne nähertreten durfte, der wusste, dass er diese Seelenstimmung erworben hatte und stark erhielt durch das Studium der Dichtungen und vorzugsweise der philosophisch-ästhetischen Schriften Friedrich Schillers. Eine Herzkrankheit, die er schon lange beobachtet, aber auch dem vertrautesten Freund verschwiegen hatte, raffte ihn plötzlich weg. Auf dem Nachttischchen fand man in Bleistiftnotizen einen genauen Bericht über drei Herzkrampfanfälle — der vierte hatte offenbar seinem Leben ein Ende gemacht — und daneben lag Schillers Gedicht „Das Ideal und das Leben“ aufgeschlagen.

Es ist bedeutsam, zu erfahren, an wessen Hand erlauchte Geister, die auf der Höhe modernen Menschentums gestanden haben, den drangvollen Übergang aus diesem Leben ins dunkle Land des Todes zu machen wünschten. Wenn ein kraftvoll tätiger Kliniker, der am häufigsten und unter den verschiedensten Umständen den menschlichen Geist vor dem Ansturm des Leidens und der Gewalt des Todes klein und kläglich werden sieht, bei einem Dichter das findet, was ihn in den Stand setzt, jeden Tag, trotz aller Enttäuschungen und Bitternisse, mit heiterm

Gesicht und starkem Herzen den Gang durch das Labyrinth des Leidens anzutreten und jedem Hilfsbegehrenden als Freund und Tröster zu erscheinen, so muss dieser Dichter eine Antwort geben können auf die schwersten Fragen des rätselvollen menschlichen Daseins. Es muss eine Persönlichkeit sein, die alles Herbe, Wehe, Traurige, Hässliche, Verbitternde und auch wiederum alles Herz und Geist Erfreuende, alles Schöne, Edle, Begeisternde an sich erfahren hat, ein Mensch, der mit allen niederziehenden Schwächen und Leidenschaften in sich schwer gerungen und sie besiegt hat; er muss ein Herz haben, das für den Nächsten und den Fernsten mit gleicher Wärme fühlt. Und so einer war Schiller.

Wie ist es zu erklären, dass er für gewisse edel strebende moderne Menschen die Stelle eines Führers und Mittlers einnimmt, die doch eigentlich dem Stifter unserer Religion zukommt? Ich denke, weil Schiller, ein Mensch mit germanischer, nicht orientalisch-semitischer Denk- und Empfindungsweise, die Welt mit all den Problemen betrachtet und mit all den Mitteln zu deuten gesucht hat, die erst durch deutsches Denken und Empfinden im Lauf der neuern Jahrhunderte ins Dasein getreten sind oder auch, weil Schiller den alten Lösungen des israelitischen Propheten eine den modernen Geist befriedigende Fassung und Einkleidung gegeben hat. Das wird jedem verständigen Leser Schillers klar geworden sein: nicht so sehr Schiller, der Dichter, ist es, der Menschen von hoher Bildung so unendlich teuer ist, als Schiller, der Denker, der Philosoph, der Ethiker, der Schüler und Fortsetzer Kants, Schiller, der die durch Kants unkünstlerischen „philosophischen Kanzleistil“ ungeniessbar gemachte Gedanken durch Einkleidung in schwungvolle, anschauliche, herrliche Sprache verständlich gemacht, popularisiert hat.

Es ist ganz wohl denkbar, dass Dichter zweiten und dritten Ranges Schiller an rein poetischem Empfindungs- und Ausdrucksvermögen übertreffen; aber was den Gebildeten und den Ungebildeten immer wieder zu Schiller hinzieht, in den Bannkreis des Schillerschen Pathos hineinzwingt, was seine Schulbuch-Balladen, Lieder, Dramen jeder Generation zugleich vertraulich und würdevoll erscheinen lässt, das sind die bestimmt ausgesprochenen oder doch in bedeutungsvollen Handlungen verkörperten sittlichen Ideen, die sittlichen Gesetze, die kategorischen Imperative.

Den Moraltrompeter von Säckingen hat ihn Nietzsche genannt und mit seinem üblichen Scharfblick das Kennzeichnende, Unleugbare erfasst. Aber was ein vernichtender Hohn sein sollte, das ist eine unwillige Anerkennung der unerreichbaren sittlichen Grösse Schillers. Wozu einem Anlage und Willensenergie fehlt, das bespöttelt man und meint es für sich und andere abgetan zu haben. Was Schiller vor Nietzsche und

seinesgleichen auszeichnet, das ist das Heroische seines Lebens, die vorbildliche Tat, das fortgesetzte Sichselbstveredeln, Sichselbstverklären bei ebenso unablässigem Wirken auf andere, Schaffen, Erzeugen für andere.

In seiner Rezension der Bürgerschen Gedichte hatte Schiller im Hinblick auf die nicht einwandfreie Lebenshaltung des Dichters und sein Streben nach Volkstümlichkeit geschrieben: „Ehe er es unternimmt, die Vortrefflichen zu rühren, soll er (der Dichter) es zu seinem ersten und wichtigsten Geschäft machen, seine Individualität selbst zur reinsten, herrlichsten Menschlichkeit hinaufzuläutern."

Goethe, unser grösste Gewährsmann, sprach am 18. Jan. 1825 in bezug auf Schillers Briefe das bekannte Wort: Alle acht Tage war er ein anderer und ein vollendeterer; jedesmal, wenn ich ihn wiedersah, erschien er mir vorgeschritten in Belesenheit, Gelehrsamkeit und Urteil. Seine Briefe sind das schönste Andenken, das ich von ihm besitze, und sie gehören mit zu dem Vortrefflichsten, was er geschrieben. Seinen letzten Brief bewahre ich als ein Heiligtum unter meinen Schätzen.

Das eben macht das Studium der Schillerbriefe zu einer so wertvollen, bildenden Beschäftigung, dass wir zu einem Heros nicht nur der Dichtkunst, sondern noch viel mehr der Lebenskunst in vertrauliche Beziehungen gesetzt werden, dass wir, sozusagen in eine Tarnkappe gehüllt, unsichtbar in sein Arbeitskabinett treten und ihn auf allen seinen Gedankengängen, bei allen seinen Arbeiten und Unternehmungen belauschen können. Was ein Mensch von hinterhaltigem Wesen höchstens seinem Tagebuch vertrauen würde, das breitet Schiller in seinen Briefen vor seinen vertrauten Freunden aus: Die allerersten Eindrücke, die geheimen Wünsche, sein Irren und Fehlen.

Dass er über seine Kunst vielfältige, tiefsinnige Untersuchungen angestellt hat, dass er 10 Jahre seines engbegrenzten Lebens drangegeben hat, um über das Wesen und die Gesetze der Dichtkunst ins Klare zu kommen, das ist bekannt genug; die Resultate seines Forschens sind in den zahlreichen ästhetischen Aufsätzen niedergelegt und jedem zugänglich. Freilich schauen diejenigen, welche logische Gedankenreihen als Hieroglyphen betrachten müssen, sie nur aus respektvoller Entfernung an und gehen so eines kostbaren Bildungsmittels auf immer verlustig. Ebenso bekannt ist, dass Schiller durch sein Forschen über die Gesetze der Kunst seine poetische Schöpferkraft so zu zügeln und zu meistern lernte, dass er sich selber wie einen Fremden bei dem Akt des dichterischen Schaffens beobachten und kontrollieren konnte. Was für Beratungen mit seinen ästhetischen Gewährsmännern Körner, Humboldt, Goethe der Produktion der populärsten Gedichte und Dramen voraus-

gingen, zur Seite gingen, nachfolgten, das können alle die wissen, die irgendeinmal die gelehrten, gelegentlich auch verkehrten Kommentare deutscher Schulmänner zu diesen Werken gelesen haben. Manch ein wohlmeinender Leser, der sich eingebildet hatte, dass der echte Dichter in einer unabwendbaren Anwandlung dithyrambischer Begeisterung oder göttlicher Inspiration seine Verse gebäre, ist wohl schon durch solche Aufklärung eher verdriesslich und an Schillers Genie irre gemacht worden. Weil in solch naiver Auffassung vom Wesen künstlerischen und speziell dichterischen Hervorbringens doch etwas Richtiges steckt, hat sie zu jeder Zeit ihre Verteidiger und ihre Richter gefunden. Als ein Gefolgsmann der Gebrüder Schlegel in der Zeitschrift Memnon behauptete, das wahre künstlerische Produzieren müsse bewusstlos sein und, Schiller zum Ärger, Goethe als den Typus des bewustlosen Produzierens pries, da schrieb der Geärgerte an Goethe: Ich lege ein neues Journal bei, das mir zugeschickt worden ist, woraus Sie den Einfluss Schlegelscher Ideen auf die neuesten Kunsturteile zu Ihrer Verwunderung ersehen werden. Es ist nicht abzusehen, was aus diesem Wesen werden soll, aber weder für die Hervorbringung selbst, noch für das Kunstgefühl kann dieses hohle, leere Fratzenwesen erspriesslich ausfallen. Sie werden erstaunen, darin zu lesen, dass das wahre Hervorbringen in Künsten ganz bewusstlos sein muss, und dass man es besonders Ihrem Genius zum grossen Vorzuge anrechnet, ganz ohne Bewusstsein zu handeln. Sie haben also unrecht, sich wie bisher rastlos dahin zu bemühen, mit der grösstmöglichen Besonnenheit zu arbeiten und sich Ihren Prozess klar zu machen. Der Naturalismus ist das wahre Zeichen der Meisterschaft, und so hat Sophokles gearbeitet. (26. VII. 1800).

Durch nichts konnte Schillers Grimm und Entrüstung so erregt werden, als wenn man das kunstmässige Handeln des höchsten Vernunftwesens, des Menschen, auf eine Stufe stellte mit dem von dunklen Trieben oder gar einfach vom Naturgesetz bedingten Handeln des Tieres oder eines Naturgegenstandes. Bewusst und planmässig zu schaffen, war ihm dringendes Bedürfnis geworden. „Mit dem Plan ist auch die eigentliche poetische Arbeit vollendet," schrieb er während der Bearbeitung Wallensteins an W. v. Humboldt (21. III. 1796). Dass ihm selbst am Ende seiner philosophischen Klärungsperiode die würdigsten Gedichte auf unwürdige Weise entstehen konnten, indem er sich von einer einzelnen unausgebildeten Idee oder auch bloss von einer zum Schaffen drängenden Stimmung zum Produzieren hinreissen liess, und indem das fertige Kunstwerk ganz andere Gestalt und andern Inhalt bekam, als er ihm zugedacht hatte, das beschämte und ärgerte ihn.

„Oft widerfährt es mir, dass ich mich der Entstehungsart meiner Produkte, auch der gelungensten, schäme. Man sagt gewöhnlich, dass der Dichter seines Gegenstandes voll sein müsse, wenn er schreibe. Mich kann oft eine einzige, und nicht immer eine wichtige Seite des Gegenstandes einladen, ihn zu bearbeiten; und erst unter der Arbeit selbst entwickelt sich Idee aus Idee. Was mich antrieb, die Künstler zu machen, ist gerade weggestrichen worden, als sie fertig waren. So war's beim Karlos selbst. Mit Wallenstein scheint es etwas besser zu gehen; hier war die Hauptidee auch die Aufforderung zum Stücke. Wie ist es nun aber möglich, dass bei einem so unpoetischen Verfahren doch etwas Vortreffliches entsteht? Ich glaube, es ist nicht immer die lebhafte Vorstellung eines Stoffes, sondern oft nur ein Bedürfnis nach Stoff, ein unbestimmter Drang nach Ergiessung strebender Gefühle, was Werke der Begeisterung erzeugt. Das Musikalische eines Gedichtes schwebt mir weit öfter vor der Seele, wenn ich mich hinsetze, es zu machen, als der klare Begriff vom Inhalt, über den ich oft kaum mit mir einig bin. Ich bin durch meine Hymne an das Licht, die mich jetzt manchen Augenblick beschäftigt, auf diese Bemerkung geführt worden. Ich habe von diesem Gedicht noch keine Idee, aber eine Ahnung, und doch will ich im voraus versprechen, dass es gelingen wird.“ (An Körner 25. V. 92). Dieses Gedicht ist nicht zur Vollendung gediehen.

Wer sich übrigens auf Schiller berufen wollte, um zu beweisen, dass das Genie in glücklichen Momenten mühelos vollbringt, was der gewöhnliche Mensch durch den angestrengtesten Fleiss nie erreicht, der würde sich durch seine Briefe arg getäuscht finden. Aus ihnen drängt sich am allerzwingendsten die Überzeugung auf, dass Schiller der Dichter und Mensch sich unsäglich viel Arbeit auferlegt hat, dass er nur durch die denkbar grösste Anstrengung sein Talent gebildet, es zu derjenigen Sicherheit und Fügsamkeit gebracht hat, die es ihm ermöglichte, vom Schmerzenslager aus mit einer Gelegenheitsdichtung in den Riss zu treten, wenn den viel reicher begabten Goethe seine Muse kläglich im Stiche liess.

„Die Hauptsache ist der Fleiss (so schrieb er 15. XI. 1802 an Körner); denn dieser gibt nicht nur die Mittel des Lebens, sondern er gibt ihm auch seinen alleinigen Wert. Ich habe seit sechs Wochen mit Eifer und mit Sukzess, wie ich denke, gearbeitet.“ Mit welchem Wonnegefühl Schiller auf eine solche Arbeitsperiode zurückblickte, das kann nur der ermessen, der weiss, welche Pein ihm freiwillige oder erzwungene Musse verursachte. „Ich war 6 Tage müssig in Jena. Schon allein das musste mir die reine Freude vergiften“, schrieb er 5 Jahre vorher an Körner. Bedenke man ferner, dass der seit 1791 von der Lungenschwind-

sucht Niedergebeugte in keiner Jahreszeit vor Krampfanfällen, Koliken, Asthmen sicher war, und dass er mitten im Sommer jenes Jahres, 1802, zusammen mit seinen drei Kindern von einem Keuchhusten befallen wurde, der ihn sechs Wochen plagte und ihm den Kopf verwüstete.

Manch einer, der die Anekdoten von des jungen Schillers Nachlässigkeiten auf der Karlsakademie gehört hat, mag daraus gefolgert haben, dass der anerkannte Dichterfürst vollends ein Recht gehabt habe, sich über die sogen. Kleinigkeiten des Lebens hinwegzusetzen und sie den Pedanten und Philistern zu überlassen. Wie wird der staunen, wenn er etwa die ungeheure Korrespondenz Schillers, des Redakteurs der Horen, mit seinem mutigen, einsichtsvollen, edelgesinnten Verleger Friedr. Cotta, durchmustert. Mit peinlicher Sorgfalt bestimmt der Dichter die minutiösesten Details in der äusseren Ausstattung seiner Zeitschrift und seiner eigenen Werke. Was für Papier, was für Lettern zu Gedichten, zu Prosa, zu Anmerkungen zu wählen seien, wie gross der Rand, der Zeilenabstand sein solle, wie die Zeilen bei Hexametern zu brechen seien, was für Titelkupfer und Zieraten sich schicken, wer sie zeichnen, schneiden, drucken solle, was für bestimmte Abnehmer zuzufügen oder wegzulassen sei, alles wird aufs genaueste und immer von neuem besprochen; kein Fehlerchen, keine Abweichung von der verabredeten Norm bleibt unbeachtet und ungerügt.

Ideale Auffassung des Lebens und seiner Aufgaben ist offenbar nicht gleichbedeutend mit Verachtung der prosaischen kleinen Pflichten des Alltags und seines Geschäfts, und selbst das Genie entbindet den Inhaber nicht von der Erlernung und Übung kleiner Fertigkeiten, ohne die einmal kein Erfolg zu erringen ist.

Nicht etwa, dass die Lektüre, auch nur der Geschäftsbriefe Schillers im Gegensatz zu der seiner Dichtungen ernüchternd wirkte, aus der Höhe des Äthers in den Dunstkreis der Erde herunterzöge. Das Gegenteil ist ja bekannt genug. Dass der Mensch seine Bestimmung bis zur Grenze des Möglichen erfülle, alle in ihm schlummernden Kräfte entwickle und übe, sich zur Befriedigung und andern zum Segen, dass er sich niemals zufrieden gebe, wenn er es so weit gebracht, dass er des Lebens Notdurft gewinne, das verlangte Schiller unablässig von sich und jedem, der ihm nahe trat. Als Ferd. Huber, der dritte in dem Leipziger Freundschaftsbunde, ihm von Mainz die fröhliche Nachricht von fixer Anstellung meldete, da antwortete ihm der Dichter verweisend: Du bist Dir mehr schuldig als nur eine sorgenfreie Existenz. Die Stelle, die Du besetzen wirst, kann ein gewöhnlicher Mensch auch ausfüllen, und Du bleibst also immer noch übrig. Alle Deine Talente warten noch auf ihre Sphäre.

Für die ist noch nichts geschehen, Du musst dafür sorgen. Ich bin überzeugt, dass ich Dir hier nur eine Bemerkung mache, die Du früher oder später selbst machen wirst. Aber unglücklich würde es mich machen, wenn mein Freund in der Welt nur einen Menschen vorstellte, der zu leben hat. Ich habe Deine Empfindungsart geliebt und Deinen Kopf geehrt. Deine Seele ist mein Freund. Wenn diese abwelkt, so habe ich meinen Freund verloren . . . . . Die Nachricht von einer Geistesarbeit, die Dir gelungen ist, soll mir noch einmal so willkommen sein als Deine Versorgung von meinetwegen tausend Talern auf lebenslang. (26. IX. 1787.)

So redete der Mann, der bis über die Ohren in Schulden stak, der auf die Mahnbriefe von Freunden, Mietsherren, Schauspielern, Wucherjuden, Gönnern und Gönnerinnen nur mit Vertröstungen auf eine bessere Zukunft antworten konnte. Was gab ihm diesen Mut gegenüber andern, äusserlich erfolgreichern? Die Sicherheit, dass er Grosses leisten könne und müsse.

Er war im Juli 1787 nach Weimar gegangen, um den Eindruck seiner Werke auf Wieland, Herder, Knebel usw., den Weimarer Kreis, kennen zu lernen. „Das Resultat aller meiner hiesigen Erfahrungen“, berichtete er dann im Oktober an denselben Freund, „ist, dass ich meine Armut erkenne, aber meinen Geist höher anschlage, als bisher geschehen war. Dem Mangel, den ich in Vergleichung mit andern in mir fühle, kann ich durch Fleiss und Applikation begegnen, und dann werde ich das glückliche Selbstgefühl meines Wesens rein und vollständig haben. Mich selbst zu würdigen, habe ich den Eindruck müssen kennen lernen, den mein Genius auf den Geist mehrerer entschieden grosser Menschen macht. Da ich diesen nun kenne und den Vereinigungspunkt ihrer verschiedenen Meinungen von mir ausfindig gemacht habe, so fehlt meinem Urteil von mir selber nichts mehr. Um nun zu werden, was ich soll und kann, werde ich besser von mir denken lernen und aufhören, mich in meiner eigenen Vorstellungsart zu erniedrigen. Ich habe viel Arbeit vor mir, um zu meinem Ziele zu gelangen, aber ich scheue sie nicht mehr. Mich dahin zu führen, soll kein Weg zu ausserordentlich, zu seltsam für mich sein. Überlege einmal, mein Lieber, ob es nicht lächerlich wäre, aus einer feigen Furcht vor dem Ungewöhnlichen und einer verzagten Unentschlossenheit sich um den höchsten Genuss eines denkenden Geistes: Grösse, Hervorragung, Einfluss auf die Welt und Unsterblichkeit des Namens zu bringen. In welcher armseligen Proportion stehen diese Befriedigungen irgendeiner kleinen Begierde oder Leidenschaft gegen dieses richtig eingesehene und erreichbare Ziel? Das gestehe ich Dir,

dass ich in dieser Idee so befestigt, so vollständig durch meinen Verstand davon überzeugt bin, dass ich mit Gelassenheit mein Leben an ihre Ausführung zu setzen bereit wäre und alles, was mir nur so lieb oder weniger teuer als mein Leben ist. Dies ist nicht erst seit heute oder gestern in mir entstanden. Jahre schon habe ich mich mit diesem Gedanken getragen; nur die richtige Schätzung meiner selbst, wozu ich jetzt erst gelangt bin, hatte noch gefehlt, ihm Sanktion zu geben.

Du wirst noch einige Jahre verlieren, fürchte ich, ehe Du dahin gelangst. Kann ich Dir durch mein Beispiel und meine Vernunftgründe den Weg kürzen, so werde ich um so freudiger Dein Freund sein. Ich schäme mich meines Daseins bis hieher, und auch in Deinem Namen erröte ich darüber. Glaube mir, es steht unendlich viel in unserer Gewalt, wir haben unser Vermögen nicht gekannt — dieses Vermögen ist die Zeit. Eine gewissenhafte, sorgfältige Anwendung dieser kann erstaunlich viel aus uns machen. Und wie schön, wie beruhigend ist der Gedanke, durch den blossen richtigen Gebrauch der Zeit, die unser Eigentum ist, sich selbst, und ohne fremde Hilfe, ohne Abhängigkeit von Aussendingen, sich selbst alle Güter des Lebens erwerben zu können. Mit welchem Rechte können wir das Schicksal oder den Himmel darüber belangen, dass er uns weniger als andere begünstigte? Er gab uns Zeit, und wir haben alles, sobald wir Verstand und ernstlichen Willen haben, mit diesem Kapital zu wuchern.“ (28. VIII. 1787).

Vier Jahre nach diesem Loblied auf die Zeit warf die tödliche Krankheit den Dichter darnieder, und von diesem allgemeinen Eigentum und Kapital rettete er kaum einzelne Bruchstücke. Um so mehr Staunen und Bewunderung erregt ein Blick auf die letzten 14 Jahre seines Lebens, die Zeit des Ehestandes, wo Schiller im Besitz der höchsten Glücksstimmung und der höchsten Schöpferkraft alle seine Meisterwerke hervorbrachte, alle abgerungen dem Dämon einer hoffnungslosen, erbarmungslosen Krankheit.

Wie er diesen Zustand ertrug, ist aus der schönsten Würdigung des Dichters, Goethes Epilog zu Schillers Glocke, wohl bekannt. Nicht minder rührend sind seine eigenen brieflichen Mitteilungen. „Seit dem Gebrauch des Karlsbades und des Egerbrunnens (meldete er im Spätherbst 1791 Wieland) habe ich mich um vieles gebessert, mein Herz öffnet sich wieder den Empfindungen des Lebens und der Freude, und die Kräfte des Geistes fangen an, sich zu erholen. Demungeachtet wollen mich die Krämpfe des Unterleibs nicht verlassen, das Atemholen bleibt mir immer schwer, und manches hat sich eingefunden, was auf ein langwieriges Übel zu deuten scheint. Ich waffne mich mit Geduld und Er-

gebung und werde mich in jedes Schicksal finden.“ Drei Jahre später schrieb er an Goethe: „leider nötigen mich meine Krämpfe gewöhnlich, den ganzen Morgen dem Schlaf zu widmen, weil sie mir des Nachts keine Ruhe lassen; und überhaupt wird es mir nie so gut, auch den Tag über auf eine bestimmte Stunde zählen zu dürfen“; im folgenden Jahr an den Geheimrat Voigt: „Mein altes körperliches Leiden setzt mir diesen Sommer sehr hartnäckig zu und macht mich ununterbrochen zum Gefangenen des Zimmers. Aber gottlob, der Geist ist noch frisch, und der Mut auch.“ (13. VIII. 1795).

Von einem längern Besuch bei Goethe im Jahre 1796 berichtete er seiner Frau: „Ich habe mich in den 19 Tagen, die ich jetzt hier bin, ziemlich wohl befunden und die beträchtliche Veränderung in meiner Lebensart gut ausgehalten. Ich gehe zwar nirgends hin als in die Komödie und gehe auch dann nicht zu Fuss, aber ich kann doch ohne grosse Beschwerlichkeit die Gesellschaft besuchen, die hier im Hause sich versammelt, schlafe wieder die Nächte und bin bei heiterm Humor. Im Komödienhaus, das keine Loge hat, hat Goethe mir eine besondere machen lassen, wo ich ungestört sein kann, und wenn ich mich auch nicht ganz wohl fühle, wenigstens den Vorteil habe, mich vor niemand zwingen zu dürfen.“ (10. V. 1796).

Als er an den Erfolgen seines Wilhelm Tell sich gelabt hatte und seinen Geist auf den Demetrius konzentrierte, da entschuldigte er sich bei Körner für einen Unterbruch in der Korrespondenz (4. IX. 1804). Diese ersten Zeilen, die ich an Dich schreibe nach langer Pause, sollten billig einen heitern Inhalt haben und Dir von meiner Genesung Nachricht geben: aber noch ist meine Gesundheit sehr schwach; obgleich meine Krankheit (eine Kolik) nur 3—4 Tage gedauert hat, und jetzt sechs Wochen dazwischen verlaufen sind, so spüre ich kaum eine Zunahme von Kräften und bin noch fast so schwach, als wie Graf Gessler mich verlassen hat. Besonders ist der Kopf angegriffen, und das bischen Schreiben wird mir sauer. Lesen kann ich ohne Beschwerde, auch habe ich einige Velleität zur Arbeit, aber ich muss gleich wieder aufhören. Es ist mir nach der schwersten Krankheit nicht so übel zu Mut gewesen; wenigstens hat es nicht so lang gedauert. Meine Frau befindet sich recht wohl, auch das Kleine gedeiht und macht mir grosse Freude.“

Wohl hatte er in diesem Jahr noch eine Reise nach Leipzig und Berlin gewagt, um neue Verhältnisse und Menschen auf seinen Geist wirken zu lassen, hauptsächlich aber um seine Einkünfte zu verbessern; aber je mehr er in Jena und Weimar auf den Zirkel der ihn besuchenden Freunde beschränkt blieb, desto mehr verstand er es, an dem Verkehr

mit diesen wenigen das Feuer seiner Gedanken fortwährend neu anzufachen. Goethe hat bei der Übersendung einer kleinen Mineraliensammlung an Schiller diese seine Fähigkeit charakterisiert durch die Widmungsworte:

Dem Herren in der Wüste bracht'
Der Satan einen Stein
Und sagte: Herr, durch deine Macht
Lass es ein Brötchen sein!

Von vielen Steinen sendet Dir
Der Freund ein Musterstück;
Ideen gibst Du bald dafür
Ihm tausendfach zurück.

Die auffallend zahlreichen Bemerkungen über das Befinden und die Fortschritte seiner Kinder deuten auch an, mit welcher Innigkeit der an sein Haus Gefesselte sich an seine Familie klammerte. So verwachsen war seine Existenz mit der seines ersten Kindes, des Goldsohnes Karl, dass er sich selber schelten musste. „Funk erzählte mir viel von Deinen Kindern, meldet er Körner (18. I. 1796), und von Deinem Jungen besonders, der so brav werden soll. Mich erfreut herzlich, dass Dir dieses Glück zuteil wird. Auch mein Karl ist wohl und entwickelt sich, dass es eine Freude ist. Goethe ist ganz von ihm eingenommen, und mir, der ich nur in dem engsten Lebenskreis existiere, ist das Kind so zum Bedürfnis geworden, dass mir in manchen Momenten bange wird, dem Glück eine solche Macht über mich eingeräumt zu haben."

Im Gegensatz zu Goethe war es bekanntlich Schiller beschieden, leiblich und geistig gesunde Kinder um sich emporwachsen zu sehen. Er selber traute sich wohl nicht mit Unrecht pädagogische Fähigkeiten genug zu, um sich für die Stelle eines Hofmeisters beim Erbprinzen von Weimar zu empfehlen. Nur der Gedanke an seine schwache Gesundheit hinderte ihn, sich auch im pädagogischen Berufe auszuzeichnen. Über diesen Beruf hat er der Charlotte von Kalb, der er als ein Werdender sehr nahe gestanden, am 25. VII. 1800 folgende für uns nicht eben schmeichelhafte Worte geschrieben, als sie ein Mädcheninstitut gründen wollte und seinen Rat einholte: Ich zweifle gar nicht, dass Sie auf die moralische Bildung junger Personen sehr glücklich wirken können, aber ich zweifle, ob die kleinen Details, die von einer solchen Beschäftigung unzertrennlich sind, die anhaltende Aufmerksamkeit, welche sie erfordert, und der Zwang, den sie auflegt, Ihrer Art zu sein und zu wirken, jemals angemessen sein werde. Ihr Geist muss durch ein lebhafteres Interesse gereizt werden, als diese an sich gemeine Beschäftigung je gewähren kann. Dazu können nach meinem Urteil nur mittelmässige Fähigkeiten

passen, Ihr Geist aber will eine höhere Richtung und einen kühnern Gang nehmen. Sie sind, wenn ich es kurz sagen soll, viel zu individuell gebildet, und diese Beschäftigung verlangt gerade das Gegenteil, eine ganz allgemeine, generische Form."

An diesem Punkt ist es wohl erlaubt, daran zu erinnern, dass einmal die Wege Schillers und unseres Altmeisters der Pädagogik, Pestalozzis, sich auf dem literarischen Markte gekreuzt haben.

Im Jahr 1790 hatte Schiller für Georg Göschens Historischen Damenkalender den 30jährigen Krieg bearbeitet, und der buchhändlerische Erfolg dieser Arbeit ermunterte Göschen, mit ähnlichen Unternehmungen fortzufahren. Da Schillers Gesundheitszustand ihn im Jahr 1792 für langdauernde Lohnschreiberei nicht empfahl, so beabsichtigte Göschen, die Reformationszeit unserem Pestalozzi zu übertragen, dessen Stern ja schon seit zehn Jahren am Himmel der deutschen Buchhändler aufgegangen war, und der eben in diesem Jahre seine Reise nach Deutschland gemacht und persönliche Beziehungen mit Klopstock, Jacobi, Wieland, Herder, Goethe angeknüpft hatte. Schiller sollte bloss mit seinem Namen und einer Vorrede den Absatz der Schrift befördern. Den Pestalozzi in seinen eigenen Sattel setzen und sein Ross am Zügel führen, das wollte nun Schiller keineswegs. „Sie haben ganz recht, lieber Freund, dass Sie sich, was den Kalender betrifft, nach einem sicherern Mann umsehen, als ich dermalen bin. Fürs nächste und zweitnächste Jahr könnte ich Ihnen auf keinen Fall etwas versprechen, da, selbst wenn ich mich ganz erholte, die angefangenen Opera beendigt werden müssen.

Aber ob Sie mit Pestalozzi nichts wagen — und ob es überhaupt ratsam ist, die Reformation zum Gegenstand zu nehmen (die nur bei einer äusserst glücklich genialischen Behandlung Interesse erwecken kann) ist eine Frage, die ich Ihnen aufwerfe und in scharfe Überlegung zu nehmen rate. Erstlich möchte ich schon einen Zweifel darüber aufwerfen, ob es gut ist, in der Kalenderform fortzufahren, da diese Schrift ihre Neuheit verloren, da Sie darin viele Nebenbuhler haben, und die Caprice der Mode gar zu wandelbar ist.

Zweitens glaube ich, wäre es besser, wenn Sie jetzt, (im Fall Sie auf einem Kalender bestehen) eine leichtere, allgemeinere, anziehendere Materie erwählten; denn noch einmal, an der Reformation wird und muss unser Pestalozzi scheitern. Diese Geschichte muss mit philosophischem, völlig freiem Geiste geschrieben sein; von der Schreibart nicht zu reden, die hier leichter als bei einer jeden andern Materie ins Trockene fallen muss.

Ich habe mich auf einen andern Mann dafür besonnen, aber ich gestehe, dass ich keinen finde; doch so gut und besser als Pestalozzi diesen

Stoff behandeln kann, würden zehn andere ihn behandeln. Sehr gerne will ich mich auch als Herausgeber und Vorredner dabei melden, wenn Ihnen dadurch ein Gefallen geschieht; aber Sie begreifen selbst, dass ich dies nur alsdann tun kann, wenn der Verfasser des Kalenders die Reformation nicht aus einem ganz entgegengesetzten Gesichtspunkt als ich betrachtet — und das, fürchte ich, wird bei Pestalozzi sehr der Fall sein. Ich muss gestehen, dass es mir sehr leid tun würde, wenn diese herrliche Gelegenheit, auf die Vorstellungsart der ganzen deutschen Nation von ihrem Religionsbegriff zu wirken, und durch das einzige Buch vielleicht eine wichtige Revolution in Glaubenssachen vorzubereiten, nicht benutzt werden sollte. Jetzt über die Reformation zu schreiben, und zwar in einem so allgemein gelesenen Buch, halte ich für einen grossen, politisch wichtigen Auftrag, und ein fähiger Schriftsteller könnte hier ordentlich eine welthistorische Rolle spielen" (14. X. 1792).

Eifersucht auf einen möglichen Rivalen wird aus diesen Zeilen niemand herauslesen wollen, auch nicht Voreingenommenheit beruhend auf ungenügender Bekanntschaft mit Pestalozzis Schriften und Ideen. Wohl ist es Schiller nicht selten passiert — man denke an Goethe — dass er ein Urteil, und zwar ein scharfes und bissiges, nachträglich revidieren musste. Die Unerschrockenheit, mit der er neue Bekanntschaften gelegentlich mustert und zaust, oder lästig gewordene abschüttelt, macht einen besonderen Reiz seiner Korrespondenz aus. Hier aber ist es gewiss ehrliche, begründete Besorgnis, dass ein Pestalozzi als Verfasser historischer Essays sich nicht hoch genug über theologisch-konfessionelle Einseitigkeiten erheben könnte, um mit der Unparteilichkeit des Philosophen zu schreiben, für den nicht nur Luther, Zwingli und Calvin, sondern auch Christus und Paulus nur Menschen sind, die in gewissen Beziehungen innerhalb der Beschränktheiten ihrer Jahrhunderte standen.

Schiller hat in der Historiographie bahnbrechend gewirkt, indem er zeigte, dass auch massige, schwere, trockene Stoffe durch philosophische Betrachtungsweise, klärende Anordnung, prächtigen, präzisen Stil zu mustergültigen, den Gelehrten und den Ungelehrten gleicherweise anziehenden Kunstwerken können gestaltet werden. Auf diesem Gebiet konnte ihm der ideenreiche, nach der Tiefe und nach den Uranfängen grabende, aber mit der Sprache ringende Schweizer nicht leicht folgen. Hat doch selbst Johannes Müller, der gelehrtere unter den Bahnbrechern der modernen Geschichtschreibung, dem Schiller im W. Tell durch namentliche Erwähnung ein unzerstörbares Denkmal der Anerkennung und Dankbarkeit gesetzt hat, und der nach einem Besuch beim Dichter im Febr. 1804 selber einen Teil des Tell-Manuskripts dem Berliner Schau-

spieldirektor Iffland überbrachte, nicht immer Schillers Beifall gefunden. „Müllers akademische Vorlesung (über Friedrich II, gehalten in der Berliner Akademie im Jahre 1804) hat etwas Kümmerliches und Mageres und verrät den Sand, auf dem sie gewachsen. Da dieser Historiograph von Preussen doch schwerlich jemals in den Fall kommen würde, eine Geschichte dieser Monarchie zu schreiben, so hätte er bei dieser ersten und letzten Gelegenheit etwas recht Geistreiches und Gehaltreiches sagen sollen und können: dann hätte der gute Deutsche ewig bedauert, dass man von einer so vortrefflichen Hand nicht das ganze erhalten." Dieses säuerliche Urteil in einem Brief an Goethe vom 28. II. 1805 könnte man schon eher als eingerostete Rancune, als etwas wie verspäteten Nachgeschmack von Rivalität und Brotneid erklären.

Zur Zeit, da Schiller heimlich mit seiner Lotte verlobt war und sehnsüchtig nach einer Anstellung ausschaute, da lies er durch dritte Personen sondieren, durch welche Mittelsperson man sich am ehesten bei Dalberg, dem Koadjutor des Kurfürsten von Mainz, eine Versorgung erlangen könnte. Diesen Einfluss, berichtete ihm Körner, besitze der kurfürstliche Bibliothekar, Johannes Müller. „... Diesen könnte ich also schon nicht brauchen, klagte darauf Schiller seiner Braut, denn ich gehe mit Millern auf einer Bahn, was die Geschichte betrifft, und über kurz oder lang muss eine Vergleichung zwischen uns beiden erfolgen, die selten eine Freundschaft besteht. Miller machte mich in Mainz auch unnötig, und er bezieht die Besoldung, die für mich müsste bestimmt werden" (17. XII. 1789). Müller, der natürlich von seinem Unrecht gegen den armen Schiller nichts ahnte, leistete ihm übrigens einen grossen Dienst durch eine wohlwollende Rezension des Histor. Damenkalenders in der mächtigen Allgem. Literaturzeitung, und als Schiller, nach eifrigem Forschen, hinter das Geheimnis der Autorschaft kam, so atmete er auf. „Müller würde mir nicht im Wege stehen" (an Ferd. Huber 9. X. 1796).

Es scheint ein tragisches Verhängnis, dass später der Schweizer Müller — übrigens aus den ehrenwertesten Motiven — sich von dem korsischen Usurpator als Werkzeug brauchen liess, der Untertan des Herzogs von Weimar durch seine freiheitatmenden Dichtungen am meisten von allen Poeten den Sturz der Gewaltherrschaft vorbereitet hat. Aber gerade durch Schillers in Briefen geäusserte Gedanken lässt sich am leichtesten Müllers Handlungsweise als diejenige aller gross denkenden seiner Zeit darstellen.

Im Jahre 1792 wurde Mainz von den Franzosen besetzt. Müller floh über Weimar und Dresden nach Wien. Schiller hörte erzählen, dass

Custine ihm sehr zugesetzt habe, in französische Dienste zu treten, dass er sich erst mit seinen Verbindlichkeiten gegen den Kurfürsten entschuldigt habe und, als man zudringlicher wurde, schnell und ohne Abschied fortgegangen sei. Als er dies an Körner weitermeldete, fügte Schiller, der Jenenser Professor, bei: „Die mainzischen Aspekten werden sehr zweifelhaft für mich; aber in Gottes Namen. Wenn die Franzosen mich um meine Hoffnungen bringen, so kann es mir einfallen, mir bei den Franzosen selbst bessere zu schaffen“ (26. XI. 1792). Hätte ihm Custine oder ein anderer Franke ein einträgliches Amt angeboten, Schiller hätte aus patriotischen Motiven es jedenfalls nicht ausgeschlagen.

Die Lektüre des peloponnesischen Krieges von Thukydides veranlasste ihn zu folgender Betrachtung in einem Brief an Körner (13. X. 1789): Wir neuern haben ein Interesse in unserer Gewalt, das kein Grieche und kein Römer gekannt hat, und dem das vaterländische Interesse bei weitem nicht beikommt. Das letzte ist überhaupt nur für unreife Nationen wichtig, für die Jugend der Welt. Ein ganz anderes Interesse ist es, jede merkwürdige Begebenheit, die mit Menschen vorging, dem Menschen wichtig darzustellen. Es ist ein armseliges kleinliches Ideal, für eine Nation zu schreiben; einem philosophischen Geiste ist diese Grenze durchaus unerträglich. Dieser kann bei einer so wandelbaren, zufälligen und willkürlichen Form der Menschheit, bei einem Fragmente (und was ist die wichtigste Nation anders?) nicht stillestehn. Er kann sich nicht weiter dafür erwärmen, als soweit ihm diese Nation oder Nationalbegebenheit als Bedingung für den Fortschritt der Gattung wichtig ist.“

Und Friedrich Jakobi, der ihn anfragte, ob die Herausgeber der Horen politische Gegenstände mit dem Interdikt belegt hätten, antwortete er: „Wir wollen, dem Leibe nach, Bürger unserer Zeit sein und bleiben, weil es nicht anders sein kann; sonst aber und dem Geiste nach ist es Pflicht des Philosophen und des Dichters, zu keinem Volk und zu keiner Zeit zu gehören, sondern im eigentlichen Sinn des Wortes der Zeitgenosse aller Zeiten zu sein“ (25. I. 1795).

So sprach der Weltbürger des 18. Jahrhunderts, und was er in dem grossen Jahr sagte, da auch der engherzigste Kleinbürger jedes Kulturlandes nach Paris schaute, weil dort etwas geschah, was für den Fortschritt der Gattung ausschlaggebend schien, das hat er in der Folgezeit durch die Tat bekräftigt. Es mag für den Freund deutscher Geschichte bemühend sein, dass Schiller, der Verherrlicher der Freiheitsbewegungen, bei den Schweizern den Tell, bei den Franzosen die Jungfrau von Orleans, bei den Holländern die Rebellen gegen Philipp fand, bei den

Deutschen höchstens die zeitlose Phantasiegestalt eines Karl Moor. Als er, von der Leichtigkeit, mit der er als Rekonvaleszent zwei Bücher der lateinischen Aeneis in deutsche Stanzen umwandeln konnte, überrascht, sich für eine bessere Zeit die Aufgabe setzte, ein deutsches Epos zu schaffen, da wollte ihm der von Körner wiederholt ans Herz gelegte Friedrich II. von Preussen durchaus nicht behagen — ich kann diesen Charakter nicht liebgewinnen, sagte er — sondern der Schwede Gustav Adolf allein war es, dem er die für einen epischen Helden nötigen Eigenschaften zuerkennen konnte.

Wie man in den von ihm geehrten Nachbarländern die betreffenden Werke aufnahm, war für den Dichter sehr wichtig. Es wurde ihm zugetragen, dass man wegen des Tell, der über die grossen deutschen Bühnen gegangen, aber noch nicht im Druck erschienen war, in Bern eine Ehrung für ihn plane. Eiligst tat er die nötigen Schritte, damit der gute Eifer der Schweizer nicht erkalte; und an den Zuträger Justin Friedrich Bertuch in Weimar schrieb er (4. VI. 1804): Die angenehmen Nachrichten, die Sie mir aus Bern mitteilen, mein verehrter Freund, haben mich aufs erfreulichste überrascht. Innig rührt es mich, Beweise von der Achtung einer Nation zu empfangen, die ich immer vorzüglich schätzte und bei einem genauen Eingehen in ihre Landesgeschichte noch höher schätzen gelernt habe. Diese Gesinnung hat mich bei jeder Zeile meines Werkes geleitet, und ich darf hoffen, dass sie sich unverkennbar darin ausgeprägt haben wird. Versichern Sie Ihren würdigen Korrespondenten, den Dr. Höpfner, meiner innigen Dankbarkeit für die wohlwollende und mir so ehrenvolle Gesinnung, die er gegen mich äussert, und sagen Sie ihm, dass dieses grosse Jubiläum der schweizerischen Eidgenossenschaft, wozu er seine Nation aufruft, auch für mich ein erfreuliches Fest sein werde, wenn es dereinst zur Ausführung kommt.

Ich habe Herrn Cotta ersucht, da das Stück nicht so schnell, als man es wünscht, abgedruckt sein kann, unverzüglich eine schriftliche Kopie davon nehmen zu lassen und sogleich an Herrn Dr. Höpfner zu besorgen.

Mit grösster Hochachtung verharrend

Ew. Wohlgeboren

ergebenster Freund und Diener

Schiller.

Der vorsichtige Buchhändler aber, der hinter diesem Vorschlag des würdigen Dr. Höpfner ein Attentat auf sein teuer bezahltes Eigentumsrecht witterte, lehnte es ab, des Dichters Auftrag auszuführen, und Höpfner, dem Herausgeber der Gemeinnützigen Schweizerischen Nach-

richten in Bern, stellte er ein so schlechtes Zeugnis aus, dass Schiller sich ergab. „Für Ihren Avis wegen Höpfner danke ich Ihnen. Da der Mann ein so schlechtes Lob. hat, so wollen wir uns ja nicht mit ihm einlassen und das Manuskript in Händen behalten“ (16. VII. 1804).

So wurde auch aus der Ehrung nichts, die wahrscheinlich aufs Jahr 1807 in Verbindung mit einer Rütligedenkfeier in Aussicht genommen war.

Was der Dichter in jenem Raisonnement über Thukydides als kleinlich bezeichnet hat, das ist die Beschränkung des historischen Schriftstellers auf die Nation oder den Bestandteil einer Nation, der er durch den Zufall der Geburt angehört, nicht etwa die aktive Arbeit am Wohl einer Nation oder Gemeinde. Der Mann, der den Attinghausen zu seinem Neffen sprechen liess: Ans Vaterland, ans teure schliess dich an, Das halte fest mit deinem ganzen Herzen“, der hat zu jeder Zeit die Pflichterfüllung gegenüber der nächsten politischen Gemeinschaft als etwas Selbstverständliches von sich und andern gefordert, immer aber unter der Voraussetzung, dass sie das Individuum nicht hindere, seiner höheren Pflicht gegenüber der eigenen Bestimmung und der Gesamtheit der Gattung gerecht zu werden. Die bittern Lebenserfahrungen stimmten die schwärmerische Liebe zur gesamten Gattung, jenes „seid umschlungen, Millionen, diesen Kuss der ganzen Welt“, herunter zu einem sanften Glühen für die Menschheit, wie er sie sich dachte, nicht wie sie ist, sondern wie sie sein sollte und sein könnte. Diese philosophisch abgetönte Menschenliebe empfahl Schiller auch andern, die über Enttäuschungen klagten, z. B. dem Arzt und Schriftsteller Benjamin von Erhard (5. V. 1795): „Mich freut es sehr, mein Lieber, dass Ihre Denkungsart sich auf den gemässigten und ruhig festen Ton gestimmt hat, den Ihre neuesten Arbeiten unverkennbar zeigen. Nach und nach, denke ich mir, sollten Sie sich ganz und gar von dem Felde des praktischen Kosmopolitismus zurückziehen, um mit Ihrem H e r z e n sich in den engern Kreis der Ihnen zunächst liegenden Menschheit einzuschliessen, indem Sie mit Ihrem G e i s t in der Welt des Ideals leben. Glühend für die I d e e der Menschheit, gütig und menschlich gegen den einzelnen Menschen, und gleichgültig gegen das ganze Geschlecht, so wie es wirklich vorhanden ist — das ist mein Wahlspruch.“

Die Entwicklung der französischen Revolution nach dem Sturz des Königtums hat bekanntlich Schillers Glauben an die Möglichkeit der Regeneration der französischen Nation und der europäischen Menschheit mehr als billig erschüttert. In den befreiten untern Ständen zeigte sich ihm mehr Tierheit als Menschheit, „und die A u f k l ä r u n g, deren sich die höhern Stände unseres Zeitalters nicht mit Unrecht rühmen, ist bloss

theoretische Kultur, und zeigt im ganzen genommen so wenig veredelnden Einfluss auf die Gesinnung, dass sie vielmehr bloss dazu hilft, die Verderbnis in ein System zu bringen und unheilbar zu machen", so urteilt Schiller in jenem berühmten Widmungsbrief an seinen Wohltäter, den Herzog von Schleswig-Holstein-Augustenburg. Und später „Nur seine Fähigkeit, als ein sittliches Wesen zu handeln, gibt dem Menschen Anspruch auf Freiheit." „Das dringendere Bedürfnis unseres Zeitalters scheint mir die Veredelung der Gefühle und die sittliche Reinigung des Willens zu sein, denn für die Aufklärung des Verstandes ist schon sehr viel getan worden. Es fehlt uns nicht sowohl an der Kenntnis der Wahrheit und des Rechts, als an der Wirksamkeit dieser Erkenntnis zur Bestimmung des Willens, nicht sowohl an Licht als an Wärme, nicht sowohl an philosophischer als an ästhetischer Kultur. Diese letztere halte ich für das wirksamste Instrument der Charakterbildung und zugleich für dasjenige, welches von dem politischen Zustand vollkommen unabhängig, und also auch ohne Hülfe des Staates zu erhalten ist." Da der edle Herzog von diesen Erörterungen nicht völlig befriedigt war, so suchte Schiller noch eingehender und verständlicher die Frage zu beantworten, warum die Aufklärung, die theoretische Kultur, so unwirksam gewesen sei. Die Antwort liege in dem alten Spruch: sapere aude. „Ermanne dich dazu, weise zu sein! Kraft und Energie des Entschlusses gehört also dazu, die Hindernisse zu besiegen, welche teils die natürliche Trägheit des Geistes, teils die Feigheit des Herzens der Aufnahme der Wahrheit entgegensetzen ...... Der zahlreichere Teil des Menschen wird durch den harten Kampf mit dem physischen Bedürfnis viel zu sehr ermüdet und abgespannt, als dass er sich zu einem neuen und innern Kampf, mit Wahnbegriffen und Vorurteilen aufraffen sollte. Das ganze Mass seiner Kraft erschöpft die Sorge für das Notwendige, und hat er dieses mühsam errungen, so ist Ruhe und nicht neue Geistesarbeit sein Bedürfnis. Zufrieden, dass er selbst nur nicht denken darf, lässt er andere gern über seine Begriffe die Vormundschaft führen, und erspart sich durch eine blinde Resignation in fremde Weisheit die saure Notwendigkeit der eigenen Prüfung. Geschieht es, dass in seinem Kopf und Herzen sich höhere Bedürfnisse regen, so ergreift er mit hungrigem Glauben die Formeln, welche der Staat und das Priestertum für diesen Fall in Bereitschaft halten, und womit es ihnen von jeher gelungen ist, das erwachte Freiheitsgefühl ihrer Mündel abzufinden. Man wird daher immer finden, dass die gedrücktesten Völker auch die borniertesten sind; daher muss man das Aufklärungswerk bei einer Nation mit Verbesserung ihres physischen

Zustandes beginnen. Erst muss der Geist vom Joch der Notwendigkeit losgespannt werden, ehe man ihn zur Vernunftfreiheit führen kann. Und auch nur in diesem Sinne hat man recht, die Sorge für das physische Wohl des Bürgers als die erste Pflicht des Staates zu betrachten. Wäre das physische Wohl nicht die Bedingung, unter welcher allein der Mensch zur Mündigkeit seines Geistes erwachen kann; um seiner selbst willen würde er bei weitem nicht so viel Aufmerksamkeit und Achtung verdienen. Der Mensch ist noch sehr wenig, wenn er warm wohnt und sich satt gegessen hat; aber er muss warm wohnen und satt zu essen haben, wenn sich die bessere Natur in ihm regen soll“ (11. XI. 1793).

Sehr richtig gesprochen, Friedrich Schiller! Nun lässt du dich zu uns Menschen herab, wie wir sind, und sagst uns, was uns not tut. Wohl brauchen wir nicht so wohl Licht als Wärme. Erst Verbesserung des physischen Zustandes, damit auch die moralische möglich sei. Dass die herrlichen Wahrheiten, die du in deinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen, gerichtet an den edlen Herzog, nicht nur den von der theoretischen Kultur beleckten höheren Ständen als Gesprächsthemata beim Tee dienen können, sondern dass sie zur Erhebung der ungeheuren Masse der tiefern, der tierischen Menschheit wirken konnten, musste nicht ein anderer, auch ein grosser, kommen und als Mittler zwischen dir und der nach Wärme und Licht sich sehnenden gröbern Menschheit auftreten? Musste nicht einer kommen, der, ein Philosoph und ein Menschenfreund wie du, nicht nur Welt- und menschenverbessernde Ideen aussprach, sondern in die Tat umzusetzen lehrte, der die Armen und Elenden in sein Haus nahm, ihnen Vater und Mutter war, sie reinigte, kleidete, speiste, der ihre Hände lehrte, den Unterhalt des Lebens zu gewinnen, ihre Köpfe, die elementarsten Grundformen menschlischer Wissenschaft aufzunehmen und zu gebrauchen, der ihre Herzen zur Verträglichkeit, Hilfsbereitschaft, Opferwilligkeit, Brüderlichkeit erzog? Unser Pestalozzi war ja wohl nicht der geeignete Mann, um durch ein Buch über die Reformationsgeschichte eine wichtige Revolution in Glaubenssachen vorzubereiten und auf diese Weise eine welthistorische Rolle zu spielen; aber eine wichtigere und nötigere Revolution hat er herbeigeführt, die Revolution der Volkserziehung. Was Schiller von sich und Goethe sagte: „Man wird uns, wie ich in meinen mutvollsten Augenblicken mir verspreche, verschieden spezifizieren, aber unsere Arten einander nicht unterordnen, sondern unter einen höhern, idealistischen Gattungsbegriff einander koordinieren“ (an G. Körner 21. III. 1796), das wird man mit einigem Recht auch von Schiller und Pestalozzi sagen dürfen.

Auf ästhetischem Wege glaubte Schiller den Menschen erziehen zu können. Führen die etwa seinen Willen aus, die uns seit einigen Jahren mit soviel Eifer und nicht ohne praktischen Erfolg über das Thema „Kunst und Schule“ belehrt haben? Vielleicht; insofern als es sich bewahrheitet, dass ein Kind durch das bloss gefühlsweise Antasten und Bewundern von Meisterwerken der Kunst das Schöne zu lieben, das Hässliche zu verabscheuen lernt und so gesitteter wird. Schöne Gefühle sind eben noch weit entfernt von schönen Taten, von schönen Charaktern. Moralisch schön sollte nach Schiller der vollkommene Mensch handeln. Das lässt sich nicht erreichen durch sanfte, spielende Bildung des Gefühls, sondern nur durch harte, fortgesetzte, selbstüberwindende Bildung des Willens. Zu langen Abhandlungen (die in Fritz Jonas' Ausgabe 8 bis 24 Druckseiten füllen) haben sich die Briefe ausgewachsen, in denen Schiller Körner und dem Herzog von Augustenburg seine Gleichsetzung der Begriffe Schönheit und Freiheit zu erklären versuchte. Durch die Freiheit des sittlichen Willens unterscheidet sich das Vernunftwesen, der Mensch, von den Tieren und Pflanzen. Wie die Pflanze schön ist, die frei, d. h. ihrer Bestimmung entsprechend, nur nach den Gesetzen ihrer Art und Gattung, ohne sichtbaren Zwang von aussen her, sich entfaltet, so ist der Mensch moralisch schön, wenn er seine Bestimmung ganz erfüllt, wenn er so leicht und freudig sich dem Naturgesetz und den Interessen der Allgemeinheit unterordnet, dass die Unterordnung als gar kein Müssen, sondern als ein zwangloses Wollen erscheint; wenn ihm die Pflicht zur Natur geworden ist.

„Es ist der Geist, der sich den Körper bildet.“
„Nehmt die Gottheit auf in euern Willen,
Und sie steigt von ihrem Weltenthron.“

Das sind Schillers philosophische und ethische Grundgedanken. Wie Sphärenmusik, hehr, erhaben, majestätisch tönen sie in allen seinen reifen Dichtungen, Aufsätzen, Briefen. Von ihnen angezogen, flüchten sich solche unter den Gebildeten, die sich über den Materialismus, die Selbstgefälligkeit und Selbstgenügsamkeit moderner Wissenschaft und Technik erheben möchten, zu Schiller und lassen sich im Leben, ja sogar im Sterben gerne von seiner Hand führen.

Reinkes Dominantentheorie.

Eine Studie über die das Leben regirenden Kräfte von Dr. P. Vogler.

„Die biologische Wahrheit ist nicht unveränderlich; genau genommen besteht sie nur für das gegebene Zeitalter, oder, wenn man es lieber hört, für den Zeitgeist. Sie ist daher entwicklungsfähig und kann definirt werden als dasjenige, was man in der Gegenwart für wissenschaftlich wahr zu halten gezwungen ist. Die absolute Wahrheit ist ein Ideal; wir können immer nur den Besitz relativer Wahrheit, d. h. Wahrheit für uns und für unsere Zeit, beanspruchen.“ Das schrieb J. Reinke im Jahre 1901 in seinem Buch: „Einleitung in die theoretische Biologie“ (Berlin, Gebrüder Paetel). Ob dieser Satz einer streng logischen Kritik standhalten könnte, berührt uns wenig; wahr ist er gewiss. Ich habe ihn aber nicht zitirt, weil er etwas neues sagen sollte, sondern nur, um gleich zu anfang meiner Ausführungen zu zeigen, dass der Mann, mit dessen theoretischen Anschauungen ich den Leser im folgenden etwas bekannt machen möchte, im Gegensatz zu so vielen andern nichts weniger als ein naturwissenschaftlicher Dogmatiker ist. Ein Mann, der das *πάντα ῥεῖ* (alles fliesst) auch gegenüber seiner Theorie gelten lassen wird. Um so mehr Interesse mag seine Anschauung über das Leben und die dasselbe regirenden Kräfte haben, eine Anschauung, die freilich der landläufigen in sehr vielen Punkten direkt widerspricht; deren Wahrheitsgehalt aber nach m. M. mindestens ebenso gross ist, als der irgend einer anderen Theorie des Lebens.

Bevor ich auf das Thema selbst eintrete, seien noch kurz die wichtigsten Schriften Reinkes erwähnt, in denen er seine Theorie begründete. Das erste grössere Werk erschien 1899 (Berlin, Paetel) unter dem Titel: „Die Welt als Tat.“ Dieses Buch, das sich im Untertitel als „Umrisse einer Weltansicht auf naturwissenschaftlicher Grundlage“ bezeichnete, erregte bei seinem Erscheinen ausserordentliches Aufsehen; von den einen wurde es als eine Erlösung begrüsst, von andern als eine reak-

tionäre Tat verlästert. Heute, nach fünf Jahren, in denen die Berechtigung naturphilosophischer Spekulation sich wieder etwas mehr Anerkennung erkämpft hat, dürfte man dem Werk bereits objektiver gegenüberstehen. Ein abschliessendes Urteil erlaube ich mir darüber nicht; denn es greift zu sehr ins spekulative Gebiet hinüber, wo nicht mehr das Wissen, sondern das Fürwahrhalten eine grosse Rolle spielt. Aber ich bin sicher, dass jeder, der ohne Voreingenommenheit ans Studium dieses Buches sich macht, dasselbe mit Genuss und Gewinn lesen wird, sei er auch mit den Schlussfolgerungen noch so wenig einverstanden. Das zweite grössere Werk ist die schon erwähnte „Einleitung in die theoretische Biologie“ (Berlin, Paetel 1901). In diesem Buch bleibt Reinke streng auf dem Boden der Wissenschaft; Diskussionen über Weltanschauungen lässt er vollständig bei Seite. Es wird also demjenigen, dem solche Probleme nicht zusagen, mehr zu empfehlen sein, als das erste; es wird ihn aber zugleich mit der Tragweite der Reinkeschen Dominantentheorie für die Biologie als selbständige Wissenschaft sehr eingehend bekannt machen. Von den kleineren Aufsätzen seien nur die beiden neuesten erwähnt, die die Theorie in ihrer abschliessenden Form darstellen: „Zur Dominantentheorie“ (Preussische Jahrbücher 1902) und „Dominantenlehre“ (Natur und Schule 1903). Besonders sei noch auf das neuestens erschienene Werk: „Philosophie der Botanik“ (Berlin 1905) hingewiesen.

Wer ist J. Reinke? Die kurze Antwort lautet: Professor der Botanik an der Universität Kiel. Das sagt uns zwar nicht viel, aber doch etwas, nämlich, dass wir es nicht mit einem rein spekulativen Philosophen zu tun haben, sondern mit einem Mann „vom Fach“, also mit einem exakten Naturwissenschaftler. Um ihn noch etwas näher zu charakterisiren, geben wir ihm gleich selbst noch einmal das Wort. Im ersten Kapitel der „Welt als Tat“ stellt er sich vor: „Das Ende eines Jahrhunderts ist vergleichbar dem Gipfel eines Berges, den wir in harter Arbeit, in heisser Anstrengung erklommen. Oben ziemt es wohl, ein wenig zu rasten und „Ausschau zu halten“. Nicht nur zurückblickend können wir unseren Weg verfolgen, wie er sich in Zickzacklinien emporwindet: auch über weite Gefilde, in duftige Fernen schweift das Auge, nach einer Seite nur eingeengt von den höheren Gipfeln der Kette, deren Ersteigung Aufgabe kommender Jahrhunderte ist. Was wir da sehen, nennen wir die Welt — nennen wir unsere Welt!

„Bei solcher Ansicht aus der Vogelperspektive fliessen die Einzelheiten mit zunehmender Entfernung in farbige Flecke zusammen, zuletzt in einen feinen Dunst. Pfeilerartig ragen gewisse Erscheinungen

hervor, neben denen das andere umsomehr zurücktritt. An manchen Stellen ballen sich auch Nebel zu Wolken, „steigen in seltsamen Gebilden aufwärts, um teils wieder in sich selbst zu zerfliessen, teils in befruchtendem Regen sich über die Gefilde der Wissenschaft zu verbreiten“ und neue, verheissungsvolle Keime zu wecken.

„Jene Wolken sind die aus den Erntefeldern der Forschung sich erhebenden allgemeinen Ideen. Man darf sie nicht missachten, doch auch nicht überschätzen. Sie sind kein blosser Dunst; aber das Ergebnis der Wissenschaft ist in ihnen nicht beschlossen.

„Ich selbst habe ein Menschenalter lang auf jenen Feldern unter den Arbeitern in Reih und Glied gestanden. Von jeher haben neben den greifbaren Ergebnissen der Ernte auch jene Nebel, jene duftigen Gestaltungen der Phantasie mich lebhaft interessirt und mein Nachdenken erregt.

„In dreissig Jahren reifen manche Gedanken. Mancherlei Gärung wird durchgemacht, der geklärte Most sondert sich vom trüben. Welche Erlebnisse umspannt nicht ein Zeitraum von drei Jahrzehnten!

„Ich sah den Triumphzug des noch jugendlich-mutigen Darwinismus, der da glaubte, die Welt erobert zu haben. In kühnem Anlauf suchten seine Jünger die alte Naturansicht zu stürzen. Aber das anfangs erschreckt zurückweichende Alte setzte sich zur Wehre und an seinem zähen Widerstande erlahmte der Ansturm des Jungen mehr und mehr. Hier und da trat Friedensschluss ein zwischen der früheren und der neuen Weltansicht, an anderen Stellen wurde mit Erbitterung weiter gekämpft. Um die Wahrheit galt es, die Wahrheit, die nicht nur dem Einzelnen, sondern die allen einleuchten soll. Und dabei bedachte man nicht, dass dies unmöglich ist; dass man niemand überzeugen kann, der nicht überzeugt sein will.

„Mancherlei Gestalten sind mir in jenem Zeitraum begegnet, zum Teil recht wunderliche. Ich fand Naturforscher, die da sagten: „Was kümmern uns die Prinzipien! Wir sind zufrieden, wenn wir hundert, zweihundert oder gar fünfhundert dünne Plättchen aus einem Pflanzenstengel mit dem Rasirmesser herausgeschnitten haben, jedes einzelne unter dem Mikroskop betrachtet und abgezeichnet haben. Dann wissen wir genau, wie es in dem Stengel aussieht, „das genügt uns vollständig“. Ich beglückwünschte sie im stillen und beneidete fast ihre Zufriedenheit. — Ich sah fröhliche Theologen, welche riefen: „Wir brauchen euch nicht, ihr armen Naturforscher, ihr seid doch nur Holzhacker und wenn ihr einmal Schlüsse ziehen wollt aus dem, was ihr herausgeklaubt, so taugen sie alle nichts. Wir stehen auf eigenen Füssen und wissen, was

Wahrheit ist, oder wir wissen sie doch allein zu finden.“ Und daneben regte sich ein atheistisches Pfaffentum, unduldsamer als jedes andere, das alle, die ihm nicht unbedingt folgten, für Schwachköpfe oder Heuchler erklärte. Ich traf auch Leute, die an alles glaubten, was sie wünschten und die den Kopf in einen Busch steckten, wenn es ihnen nicht nach Wunsch erging. Nicht selten war die aus der menschlichen Eitelkeit erklärliche Meinung, dass der kleine Souverän dieser Welt über den höchsten Grad möglicher Intelligenz verfüge und dass eine höhere Intelligenz als die seinige undenkbar sei. Am zahlreichsten waren die Banausen, die nicht assen und tranken um zu leben, sondern lebten um zu essen und zu trinken. Jedes Nachdenken über den Zusammenhang der Dinge, jede Frage nach einer höheren Wahrheit schien ihnen töricht; sie fühlten sich behaglich, ja glücklich in ihrer Selbstzufriedenheit. An sie schlossen sich Leute, die alles wörtlich nahmen, was im Koran steht und die Lehren dieses Buches nach Kräften zu befolgen suchten. Alle Wahrheit war ihnen vom Propheten diktirt, sie besassen sie schwarz auf weiss, und ihre Befriedigung kannte keine Grenzen“.

Das Zitat und damit die Einleitung ist etwas lang geworden; aber ich konnte es mir nicht versagen, den Mann mit seinen eigenen Worten zu zeichnen; denn diese kleine Predigt charakterisirt ihn besser, als fremde Worte es tun könnten. Wir dürfen von ihm, der seine Zeit so frischfröhlich kritisirt, erwarten, dass er auch seiner Theorie gegenüber Kritik walten lässt und duldet.

Was ist das Leben? So gestellt wird die Frage kaum exakt zu beantworten sein. Wir verstehen unter Leben einen Komplex von Erscheinungen, die allen Tieren und Pflanzen gemeinsam sind. Die wichtigsten davon sind: die Fähigkeit der Assimilation (d. h. der Aufnahme fremder Substanzen in den Körper unter Überführung derselben in die eigene Körpersubstanz), das Wachstum, die Reizbarkeit, die Fortpflanzung. Es handelt sich also nur um ein Konstatiren von Tatsachen, theoretische Betrachtungen brauchen wir dazu nicht. Die Wissenschaft wird weiter schreiten; sie wird uns immer deutlicher zeigen, worin das Wesentliche dessen besteht, was wir „Leben“ nennen; aber auch die beste Definition wird immer nur eine präzise Beschreibung dieser Erscheinung sein.

Ein ganz anderes Aussehen bekommt die Frage, wenn wir fragen: Welche Kräfte regiren das Leben? Mit der Antwort darauf kommen wir mitten hinein ins Gebiet des Unentschiedenen, des Theoretischen und Hypothetischen. Da schallt uns sofort das Kriegsgeschrei entgegen mit seinen Schlagwörtern: Mechanismus, Vitalismus, Materialismus,

Panpsychismus! Schlagwörter, die so häufig missverstanden und missbraucht werden.

Die alte Anschauung hatte angenommen, dass in den Lebewesen eine besondere Kraft wirke, die allein imstande sei, die Lebenserscheinungen hervorzubringen und die diese zusammensetzenden Stoffe zu erzeugen. Diese Kraft wurde „Lebenskraft" genannt. Sie sollte etwas total anderes sein, als die in der anorganischen Natur wirkenden Kräfte. Diese Anschauung wurde schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts gestürzt; und zwar gibt man gewöhnlich das Jahr 1828 als Wendepunkt an. Damals gelang es nämlich dem Chemiker Wöhler, ausgehend von rein anorganischem Material, eine echt organische Verbindung, den Harnstoff, künstlich darzustellen. Damit war, wie man in vielen populären Büchern lesen kann, „das Märchen von der Lebenskraft endgiltig widerlegt". Und doch gibt es heute wieder eine Richtung, die sich vitalistisch nennt? Trotzdem; denn Wöhler hatte nur gezeigt, dass organische Substanzen auch im Laboratorium hergestellt werden können. Die Scheidung zwischen anorganisch und organisch ist allerdings gefallen; aber die Kluft zwischen organisirtem (d. h. lebensfähigem) und unorganisirtem gähnt heute noch so unüberbrückt wie vor hundert Jahren.

Die ungeheuren Fortschritte der Chemie und Physik in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts haben noch nicht vermocht, dem Rätsel des Lebens auch nur näher zu treten. Sie haben uns nur gezeigt, dass in den Lebewesen keine anderen Stoffe vorkommen, als in den anorganischen; dass in denselben dieselben Energien tätig sind, wie ausser ihnen; sie haben uns sogar gezeigt, dass in den Lebewesen das Gesetz von der Erhaltung der Energie nicht aufgehoben wird. Sie haben damit die alte Lebenskraft in der Tat endgiltig gestürzt; aber das Problem des Lebens bleibt Problem. Wohl sind Theorien genug aufgestellt worden, die das Leben als einen rein chemisch-physikalischen Vorgang erklären wollten, Theorien, hervorgegangen aus dem so erklärlichen Bestreben, die Einheit der Natur nachzuweisen. Der ganze Vorgang soll so ungeheuer komplizirt sein, dass wir ihn noch nicht durchschauen können. Man vertröstet uns auf die Zukunft. Es wird der Chemie einmal gelingen, künstlich Eiweissstoffe herzustellen. Wer in der lebenden Substanz, dem Protoplasma, nur einen solchen Eiweissstoff, ein komplizirtes Molekül sieht, mag die Hoffnung hegen, dass dann das Problem des Lebens gelöst sei. Aber das Protoplasma ist eben kein Eiweiss, für das eine chemische Formel aufgestellt werden könnte; es ist bereits selbst hoch organisirt, aus den verschiedensten Stoffen gesetz-

mässig zusammengesetzt, eine „Maschine“. Wird es gelingen, auch dieses Maschinengeheimnis zu ergründen? Es wird niemandem verargt werden können, wenn er auch diese Hoffnung festhält. Aber wird dann das Problem des Lebens in dem Sinne gelöst sein, dass die physikalisch-chemischen Kräfte allein genügen, lebende Substanz herzustellen? Wieder wird die Antwort nicht bejahend lauten können. Selbst wenn wir in der Retorte wirklich lebende Substanz herstellen könnten (wer wagt es, das in absehbarer Zeit zu erwarten?), ist das Problem noch nicht gelöst. Ein nicht energetischer Faktor bleibt immer noch bestehen. Nicht im absichtslosen Spiel der Energien wäre dieses Leben entstanden, sondern unter dem Einfluss einer nicht energetischen Kraft, die jene Energien zwang, in bestimmte Richtung zu wirken, unter dem Einflusse der menschlichen Intelligenz und des menschlichen Willens.

Ich will diese Spekulationen nicht weiter treiben; wir kommen damit zu rasch in das Reich der blossen Phantasien. Es lag mir nur daran, zu zeigen, dass eine Theorie des Lebens, die nicht rein energetisch-mechanistisch ist, auch heute noch Anspruch auf Beachtung hat; dass also die Neovitalisten nicht die Reaktionäre sind, als die man sie oft hinzustellen beliebt. Freilich wird es immer unser Wunsch und unser Bestreben sein, möglichst mit den energetischen Kräften auszukommen; aber, wo sie uns nicht ausreichen, sind wir berechtigt, andere Faktoren herbeizuziehen. Eine spätere Zeit geht vielleicht wieder weiter; „es gibt nur eine Wahrheit für den Zeitgeist!“

Meine Auseinandersetzungen haben bereits durchblicken lassen, dass Reinke kein reiner Energetiker ist. Man kann Reinke, obschon er sich dagegen sträubt, einen Neovitalisten nennen. Er selbst nennt seine Auffassung des Lebens eine mechanistische aber nicht rein energetische.

Und nun zu Reinkes Theorie selbst. Wir werden uns über die Grundbegriffe derselben am besten klar, wenn wir uns an den von ihm immer herbeigezogenen Vergleich mit menschlichen Maschinen halten. Nehmen wir z. B. die Uhr. Dass diese Stunden und Minuten anzeigen kann, ist durch zwei Faktoren bedingt. Der erste ist ein energetischer. Beim Aufziehen der Uhr haben wir Muskelenergie verbraucht, und dieselbe, abgesehen von dem durch Reibung verlorenen Teil, in anderer Form in der gespannten Feder aufgespeichert. Die Feder ist nur imstande, Arbeit zu leisten auf grund dieses Energievorrates. Diese Arbeitsleistung besteht darin, dass sie den Zeiger vorwärts treibt unter Überwindung aller Reibungswiderstände. Ist der

Energievorrat verbraucht, so steht die Uhr still, und kann nur durch Zuführung neuer Energie, d. h. durch Aufziehen, wieder zum Gehen gebracht werden. Dass dieser Kreislauf streng nach dem Gesetz der Erhaltung der Energie vor sich geht, lässt sich physikalisch jederzeit nachweisen.

Nun sieht man aber sofort ein, dass zu diesem energetischen Faktor noch ein zweiter nicht energetischer kommt. Nehme ich ein einziges Rädchen heraus, ja vergrössere ich nur (z. B. durch Verharzung) an irgend einer Stelle im Werk die Reibung, so läuft die Uhr zum mindesten nicht mehr richtig, wenn sie nicht überhaupt stille steht, trotz des Aufziehens, trotzdem also die treibende Energie vorhanden ist. Ich habe durch meinen Eingriff nicht die Energieverhältnisse gestört, sondern nur die Konfiguration des Werkes, d. h. das, was die Energie zwingt, in ganz bestimmter Richtung zu wirken; man nennt das die Maschinenbedingungen, und diese sind nicht energetischer Natur.

Man kann dagegen einen Einwand zu erheben versuchen, nämlich: dass auch das Material der Uhr, der Stahl, das Messing etc. einen Energievorrat besitze; gewiss ist das richtig. Aber dieser Energievorrat ist absolut der gleiche, ob ein Rädchen etwas höher oder tiefer steht, ob ein Zahnrad 20 oder 50 Zähne habe, wenn nur die Gesamtmasse dieselbe ist. Und doch hängt gerade davon der richtige Gang der Uhr ab. Umgekehrt macht es dafür gar nichts aus, aus welchem Stoff die Uhr besteht, ob aus energiereichem oder energiearmem, wenn nur der Widerstand der Teile gross genug ist, um die Energie in bestimmte Wege zu zwingen; alles hängt nur von der Zusammenordnung der einzelnen Teile ab.

Reinke resumirt folgendermassen: „In Wechselwirkung mit der Betriebsenergie führen die Maschinenbedingungen die Tätigkeit der Uhr herbei, können aber unter keinen Umständen selbst als Betriebsenergie wirken.“ „Die richtunggebende Tätigkeit der Konfiguration an sich ist ein nichtenergetisches Prinzip; denn eine Energieart, die von der Richtung abhinge, gibt es nicht.“

Ein noch einfacheres Bild erhalten wir durch folgende Überlegung. Denken wir uns eine eiserne Kugel auf einem Stab in einer gewissen Höhe über dem Boden. Diese Kugel repräsentirt uns einen Energievorrat; sobald wir sie durch einen kleinen Stoss aus ihrer Lage bringen, fällt sie herunter, kommt unten mit einer ganz bestimmten Geschwindigkeit an; dadurch ist die potentielle Energie umgewandelt in kinetische; die Kugel kann Arbeit leisten. Die Grösse dieser möglichen Arbeits-

leistung ist nur abhängig von der Fallhöhe und Eigengewicht der Kugel, ob sie senkrecht herunterfällt, oder ob sie auf einer schiefen Ebene hinunterrollt macht nichts aus, ebenso wenig die Himmelsrichtung. Lehnen wir an den Unterstützungspunkt vier Rinnen nach den verschiedenen Himmelsrichtungen; über welche dieser Rinnen ich auch die Kugel herabrollen lasse; die Energieverhältnisse sind stets dieselben; aber die Wirkung kann eine sehr verschiedene sein. Rollt die Kugel nach Osten, so trifft sie auf den Knopf einer elektrischen Einrichtung durch die eine Mine ausgelöst wird, die Wirkung kann furchtbar zerstörend sein; rollt sie nach Westen, so trifft sie auf eine beckenförmige Aushöhlung des Bodens, in der sie sofort liegen bleibt; wir sehen keine Wirkung, die Fallenergie hat sich umgewandelt in Wärme; rollt sie nach Süden, so trifft sie auf eine silberne Glocke, die Wirkung ist ein lieblicher Ton; rollt sie nach Norden, so trifft sie auf Glaswaren, die Wirkung ist eine Zertrümmerung derselben. — Mit anderen Worten, die schliessliche Wirkung ist in ausserordentlichem Masse abhängig von Richtung der Energie, und diese ist niemals ein energetisches Prinzip. Ich kann die Kugel mit dem gleichen Energieaufwand in jeder beliebigen Richtung fallen lassen; es liegt nicht in den Energieverhältnissen bedingt, welche Richtung ich wähle.

In der scharfen Auseinanderhaltung dieser beiden Prinzipien: den nicht energetischen Maschinenbedingungen und der wirkenden Energie, liegt nach meiner Meinung der Schlüssel zur Reinkeschen Theorie. Vielleicht liegt aber auch hier der Punkt, von dem aus sie einmal gestürzt wird. Ich kann mir allerdings diese Möglichkeit vorläufig nicht vorstellen. Die Physiker mögen entscheiden, ob in den Überlegungen nicht ein Fehler steckt, ob nicht am Ende doch auch die Richtung etwas „energetisches“ ist.

Die Organismen können wir, bis zu einem gewissen Grade wenigstens, mit Maschinen vergleichen. Sie besitzen auch eine „zweckmässige“ Organisation, durch die das Getriebe der Energien geordnet wird. Verschieben wir in dieser Organisation ein „Rädchen“, so ist auch der Lauf dieser Maschine gestört, ohne dass wir die energetischen Verhältnisse irgendwie verändert haben. Aber auch in den Organismen gibt es Energien, die streng dem Erhaltungsgesetz gehorchen und Maschinenbedingungen, die nicht energetischer Natur sind.

Der Begriff Organismus ist dabei ganz allgemein zu nehmen. Nicht nur unsere höher entwickelten Tiere und Pflanzen besitzen Maschinennatur, selbst schon das einfachste Klümpchen Protoplasma, die denkbar einfachste Monere, hat schon eine komplizirte Organisation. Im Proto-

plasma einer Zelle finden Stoffwanderungen, -Aufbau, -Zersetzung, -Um änderungen statt; alles nach dem Gesetz der Erhaltung der Energie. Aber diese Prozesse sind streng geordnet nach Zeit und Ort; der richtige Ablauf derselben ist für das Leben unbedingt nötig und eben dieser richtige Ablauf ist bedingt durch die Organisation, durch Maschinenbedingungen oder sagen wir allgemein durch Systemsbedingungen. Diese Systemsbedingungen nannte Reinke früher Arbeitsdominanten; um Verwechslungen mit den nachher zu besprechenden Bildungsdominanten vorzubeugen, hat er in späteren Arbeiten den Ausdruck ersetzt durch: Systemsbedingungen bezw. Systemskräfte.

Lassen wir ihn selbst wieder einmal sprechen: „Das Getriebe des Stoffwechsels und Energiewechsels in jedem Tier, in jeder Pflanze ist ein ungeheuer verwickeltes und dabei doch aufs genaueste geregeltes. Wir sehen die Stoffe fortwährend sich umwandeln, den absoluten und relativen Energiegehalt, das Verhältnis von potentieller und kinetischer Energie unausgesetzt wechseln; nichts desto weniger hält ein konstanter Faktor dies ganze verwickelte Getriebe in Ordnung. Dieser regulirende Faktor, der noch dazu in der individuellen Entwicklung des Organismus sich fortwährend, aber gesetzmässig ändert, ist eine Kraft, aber keine Energie, und noch viel weniger kann er in einem Stoffe gegeben sein. Ich habe für ihn den Begriff der Dominante, (Systemkraft) eingeführt und weiss nicht, wie die theoretische Biologie ohne denselben auskommen sollte. Je verwickelter das Getriebe des Stoff- und Energiewechsels ist, um so mehr bedürfen wir der Annahme des gesetzmässigen Wirkens einer ordnenden, regulirenden Kraft, die bei weiterer Analyse sich in eine grosse Zahl harmonisch zusammenstimmender Teilkräfte auflöst. Ich wiederhole an dieser Stelle, dass der Begriff der Dominante für mich ein symbolischer ist, die Bezeichnung für ein X; ich habe nichts dagegen, wenn es gelingt, für dieses X einen besseren Ausdruck zu finden, und mit Freuden werde ich meinerseits eine solche bessere Formulirung annehmen. (R. hat das dann auch später getan durch Ersatz der Dominanten in dem hier gebrauchten Sinn, durch den Ausdruck Systemskraft.) Nur dagegen erhebe ich Widerspruch aus allen Kräften, wenn man aus dogmatischen Vorurteilen heraus den Wert dieses X gleich Null setzen will. Dann tut man den Tatsachen und der Wahrheit Gewalt an. Dann setzt man an die Stelle des harmonisch geordneten, gesetzmässigen Geschehens, wie es im Organismus waltet, und wie ich es mit der Tätigkeit einer komplizirten Maschine oder einer chemischen Fabrik vergleichen kann, ein Chaos von Stoffbewegungen, welches

tatsächlich nicht existirt. Ganz kurzsichtig erscheint mir aber die Meinung derjenigen, welche behaupten, dass die wunderschöne Harmonie im Stoffenergiewechsel der Organismen eine Wirkung, eine Funktion der Komplizirtheit dieser Vorgänge sei; dass das Wunderbare derselben schwinden werde, wenn es uns gelingen sollte, die chemischen Vorgänge mehr im einzelnen zu übersehen. Dem gegenüber kann ich meiner Auffassung nur dahin Ausdruck geben, dass um so mehr Veranlassung für uns vorliegt, die Wirksamkeit ordnender Dominanten zuzugeben, je komplizirter der Stoffwechsel; ob wir die Stoffwechselvorgänge im Einzelnen auf das genaueste kennen oder nicht, ändert daran nicht das geringste."

Soweit verhalten sich also die Organismen wie Maschinen: Energie und Systemskräfte wirken in beiden zusammen. Aber die Organismen sind mehr als Maschinen; sie stehen himmelhoch über den komplizirtesten Maschinen. Es gibt in ihnen nicht nur Stoffwechsel und Energiewechsel; sie wachsen auch, pflanzen sich fort.

„Es ist die Regel, dass eine Pflanze oder ein Tier das Dasein als kleiner, meist nur mit dem Mikroskope erkennbarer Keim beginnt, um sich zu vergrössern, bis die durch den Typus der Art bestimmte Grösse erreicht ist. Die überwiegende Mehrzahl der Organismen durchläuft diese Periode des Wachstums unter mehrfachem Wechsel der Gestalt; dies mit Gestaltänderung verknüpfte Wachstum nennen wir Entwicklung oder Ontogenie. Die Entwicklung beschränkt sich nicht auf die äussere Form, sondern beherrscht auch die innere Struktur."

„Mit einem Bilde könnte man sagen, dass der Keim der Tiere und Pflanzen durch einen unsichtbaren Bauführer der Grösse und Gestalt des erwachsenen Typus entgegengeführt wird. Ein solcher Bauführer versteht sein Geschäft aus dem Grunde; denn aus dem Ei einer Schwalbe entwickelt sich mit unfehlbarer Sicherheit immer nur eine Schwalbe, aus dem Ei eines Sperlings ein Sperling, aus dem Ei einer Taube eine Taube."

Mit diesen Worten Reinkes dürfte das Wesen des Wachstums richtig gezeichnet sein. Es besteht nicht nur in einer Aufnahme von Substanz in grösserem Masse, als zum Ersatz der durch den Stoffwechsel verlorenen nötig ist. Mit jedem Wachstum sind Umänderungen der inneren und äusseren Struktur verbunden; Wachstum ist Entwicklung. Hier hört nun bereits jeder Vergleich mit Maschinen auf; eine Maschine, die sich vergrössert unter beständigem Wechsel der eigenen Konstruktion, kennen wir nicht. Da tritt uns im Organismus etwas total neues entgegen, zu dem uns Physik und Chemie kein Vergleichsobjekt bieten.

Die Schwierigkeit der Erklärung wird aber noch wesentlich erhöht; die Entwicklung ist ein zielstrebiger Vorgang. Das Ziel, auf das sie von Anfang an gerichtet ist, ist der erwachsene, fortpflanzungsfähige Organismus. Die aufeinander folgenden Stadien lassen sich nur vom Standpunkt dieses Endzieles aus verstehen; mit anderen Worten: teleologisch erscheint uns die Entwicklung einigermassen verständlich, causal ist sie uns noch vollständig dunkel. Alle Versuche sie mechanisch zu erklären, sind gescheitert. Wir dürfen also, ohne die Prinzipien naturwissenschaftlicher Forschung zu verlassen, auch hier ein X einsetzen, ein etwas, das die Entwicklung regirt. Dieses X ist keine Energie; aber eine Kraft, die mit Hilfe der ihr gegebenen chemischen und physikalischen Energien den „Zweck" erreicht. Für dieses X führte Reinke den Namen Dominanten ein und zwar nannte er sie ursprünglich im Gegensatz zu den Arbeitsdominanten Bildungsdominanten. Nach dem Ersatz der ersten Bezeichnung durch Systemskraft bleibt die Bezeichnung Dominante nur mehr eindeutig.

Diese Dominanten erscheinen uns auf den ersten Blick als etwas mystisches, etwas wesenloses; wenn nicht als etwas schlimmeres: als die alte Lebenskraft. Wir sehen aber sofort, dass dem nicht so ist. Die Dominanten sind eine Abstraktion. Wir können nur das Wirken der Energien direkt beobachten; aber dieses Wirken der Energien erscheint uns bei der Entwicklung des Organismus als ein gesetzmässig geordnetes. Diese Ordnung muss nach unserer gewöhnlichen Ausdrucksweise eine Ursache haben und diese Ursache ist eine Kraft; wie wir diese Kraft nennen ist vollständig gleichgiltig. Lassen wir einmal dafür den Ausdruck Dominanten gelten. Heisst das aber nicht ein Spiel mit Worten treiben oder für den Satz: „Wo Begriffe fehlen, stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein", ein neues Beispiel geben? Wir dürfen uns durch den Schein nicht beirren lassen. Die Dominanten sind — vorläufig noch — eine notwendige Abstraktion. Überall, an jedem Lebewesen, sehen wir ihre Wirkung. „Wie Huygens den Äther nötig hatte für seine Theorie des Lichtes, bedarf ich der Dominanten für eine unbefangene und voraussetzungslose Theorie des Lebens, deren Grundlage darin besteht, dass ich in den Organismen das Walten von Kräften zweiter Hand anerkenne. Sollte diese Theorie dermaleinst durch eine bessere ersetzt werden können, so werde ich die Dominanten gerne preisgeben, wie die Physik vielleicht den Lichtäther fallen lassen wird."

Während gegen die Annahme der Systemskräfte in der neueren Formulirung sich wohl kaum noch triftige Einwände erheben lassen, ist es klar, dass der Begriff der Dominanten mit einer ganzen Reihe

solcher bekämpft wird. Die Systemskräfte sind eine Folge der Struktur der Organismen; erscheinen also dem oberflächlichen Beobachter als etwas, das der landläufigen mechanistischen Anschauung nicht widerspricht; sobald aber der Ausdruck Dominanten gebraucht wird — und Reinke brauchte ihn ursprünglich auch für die Systemskräfte — beginnt der Zweifel; denn da scheint etwas neues, die mechanistische Denkweise umstossendes dahinter zu stecken, das nicht angenommen werden darf.

Reinke hat schon in der „Welt als Tat" die wichtigsten Einwände allgemeiner Natur zu widerlegen versucht und ich kann mir nicht versagen, das wesentlichste davon hier zu zitiren, selbst auf die Gefahr hin, einiges schon gesagte zu wiederholen; denn dadurch wird der Begriff noch klarer werden: „Dominanten sind die Kräfte zweiter Hand im Organismus, deren Dasein wir aus ihrem Wirken und Schaffen erkennen, deren weitere Analyse jedoch nicht gelingt. Ich verstehe darunter also den in den Organismen sich geltend machenden Zwang, der die zur Verfügung stehenden Energien nach Art menschlicher Werkzeuge und Maschinen meistert; und weil dieser Zwang ein vielfältiger ist, so ist es erforderlich, den dafür gesetzten technischen Ausdruck gewöhnlich im Pluralis zu gebrauchen. Die Dominanten sind also eine Abstraktion, ein Symbol für Erscheinungen, gerade wie die Begriffe Kraft, Materie, Atom usw.; das Wort ist ersonnen, um einen kurzen Ausdruck für die Beschreibung, bezw. Erklärung wesentlicher Vorgänge zu haben.

„Darum weise ich den etwa auftauchenden Einwand zurück, dass die Dominanten eine Fiktion seien, ein Heer von Gespenstern, mit denen ich Zellen und Organe der Tiere und Pflanzen bevölkere. Sie sind gewissermassen nur eine Umschreibung von Erscheinungen; eine Personifikation der nicht unter den Begriff der Energie zu fassenden, richtenden Triebkräfte in Pflanze und Tier. Die Dominanten sind daher vor allem keine mystische Hypothese; sie sind das ebensowenig wie die chemischen und physikalischen Molekularkräfte. Wir können die Dominanten ebensowenig wie die Molekularkräfte anders als aus ihren Wirkungen erkennen. Sie sind aber den Molekularkräften gleichberechtigt, weil wir ausser stande sind, sie auf jene zurückzuführen. Wollte man dies tun, so wäre das allerdings eine willkürliche, jeder Berechtigung entbehrende Hypothese, die sich nur auf das grundlose Vorurteil stützen könnte, dass es in der Welt lediglich Molekularkräfte oder besser ausgedrückt, Energien gibt, und dass andere Kräfte unmöglich sind.

„In den Dominanten geben sich Triebkräfte zu erkennen, die schon darum in den Rahmen der Energie nicht passen, weil sie sich aus sich selbst heraus vervielfältigen können und im Tode der Organismen aufhören zu existiren. Wird man einmal das letzte Exemplar des Narwals getötet haben, so hat man die Dominanten dieses Tieres vernichtet, ohne dass ein Äquivalent dafür entstanden wäre. Denn ein Äquivalent zwischen den Eigentümlichkeiten des Narwals und chemischen, thermischen, elektrischen usw. Energien gibt es nicht. Wenn wir somit auf eine energetische Definition der Dominanten unbedingt verzichten müssen, so werden der Nutzen und die Notwendigkeit dieses Begriffes dadurch nur in ein desto helleres Licht gerückt. Und warum sollten wir diesen Verzicht auf eine energetische Erklärung der Dominanten nicht leisten, wenn derselbe von unserem Wahrheitssinne gefordert wird?

„Es könnte mir noch entgegengehalten werden, dass die Wirkung der Dominanten auf die Energien, bezw. auf das materielle Gefüge der Organismen unbegreiflich ist. Dem gegenüber erwidere ich, dass ihre Wirkung darum gewiss nicht weniger tatsächlich ist, als die Wirkung des eigenen Willens auf unsere Muskeln und Nerven, die wir täglich wahrnehmen und doch auch nicht begreifen. Ist dann die Tatsache der Farbenempfindung von grün im Gehirn auf Einwirkung von Strahlungswellen einer bestimmten Schwingungszahl begreiflich d. h. auf bekannte Analoga zurückzuführen? Ja, ist der Druck und Stoss von Massen auf einander begreiflich? Sind die chemischen Affinitäten begreiflich? Ist die Gravitation begreiflich? Man hüte sich, eine Erscheinung darum für begreiflich zu halten, weil wir sie täglich hundertfach erleben, weil jeder Wilde sie sehen und tasten kann!"

Soweit der Begriff Dominanten. Wir können uns also vom Leben nach Reinke kurz folgendes Bild machen: Im Organismus kommen nur die auch in der unorganischen Welt vorkommenden Stoffe vor, begabt mit den gleichen Energien wie dort. Sie stehen so gut unter dem Gesetz der Erhaltung der Masse und der Energie wie die nicht organisirten Wesen. Aber die Tätigkeit dieser Energien ist regulirt durch Systemskräfte (Stoffwechselvorgänge), für die wir in den Maschinenbedingungen ein Analogon haben, und durch Dominanten (Entwicklung), für die uns in der anorganischen Natur jedes Analogon fehlt.

Reinke suchte auch für die Wirkung der Dominanten ein Analogon; und er glaubt dasselbe zu finden in der menschlichen Intelligenz, da sie die einzige „Kraft" ist, die „zweckmässig" arbeitet. Er nannte darum die Dominanten sogar intelligente Kräfte. Man hat ihm diesen Ausdruck sehr verübelt; aber im Grunde genommen mit Unrecht. Er

soll ja nur ein Bild sein, nach dem wir uns eine Vorstellung machen könnten über das Wirken dieser Kräfte. Und was können wir eigentlich gegen diese Bezeichnung einwenden, wenn wir sehen, wie „zweckmässig" diese Kräfte „handeln". Einem Triton wird die Linse des Auges herausgeschnitten; vom Irisrand aus wird sie regenerirt. Ist das nicht ein Vorgang, den wir uns nur vorstellen können, wenn wir annehmen, der „Bedürfnisreiz" habe die „Dominanten veranlasst", dem Mangel abzuhelfen und eine neue Linse zu bilden? Eine solche Erscheinung hat doch in der Tat Ähnlichkeit mit unsern von der Intelligenz geleiteten Handlungen. Zu ähnlichen Überlegungen führen andere Regenerationserscheinungen und viele „Anpassungen". Die Berechtigung einer solchen Bezeichnung ist sicher nicht abzustreiten (denn es kommt nur darauf an, wie wir die Intelligenz definiren wollen); ob die Bezeichnung aber notwendig und geschickt sei, ist eine andere Frage. Doch, sei dem wie ihm wolle; ich möchte nicht näher darauf eintreten; es mag genügen, auf diesen Punkt hingewiesen zu haben.

Kommen wir schon beim Versuch der Erklärung des Wachstums nicht aus mit den Energien und Systemskräften, so ist das noch viel weniger möglich bei dem so viel komplizirteren Problem der Fortpflanzung der Organismen und der mit ihr verknüpften Vererbung. Auch zur Erklärung dieser zieht Reinke seine Dominanten heran. Wie die Dominanten im einzelnen Organismus jedes folgende Stadium aus dem vorhergehenden entstehen lassen; so erzeugen sie schliesslich in den Fortpflanzungskörpern wieder das Anfangsstadium. Eine vollständig klare Vorstellung von diesem so dunklen Gebiet bekommen wir freilich auch durch Reinke nicht. An diesem Punkt bedarf wohl die Theorie noch der Erweiterung und Ergänzung. Es ist aber nicht unsere Aufgabe, die Theorie weiter auszubauen.

Auf eine andere Frage muss ich aber noch eintreten. Welche Beziehungen bestehen zwischen Systemskräften und Dominanten. Kehren wir zum Uhrenbeispiel zurück! Wir haben gesehen, dass die Systemskräfte oder die Maschinenbedingungen eine Folge der Struktur der Maschine sind. Wie kommt diese Struktur bei der Uhr zustande? Die Antwort lautet: Durch die Tätigkeit des Menschen und seiner Intelligenz. Eine ausser der Uhr liegende Kraft und zwar eine zielstrebige hat sie hervorgebracht. Nach Reinke besitzen nun die Organismen in sich selbst solche zielstrebigen Kräfte, eben die Dominanten. Unter ihrem Einfluss wird die Organisation jedes folgenden Stadiums aus dem vorhergehenden ausgebildet, und damit auch immer die not-

wendigen Systemsbedingungen geschaffen. Die Systemskräfte sind also das Produkt der Tätigkeit der Dominanten.

Diese Abhängigkeit scheint auf den ersten Blick klar und die Annahme der Dominanten zwingt zu diesem Schluss. Aber sofort taucht eine neue Frage auf! Sind nicht etwa Systemskräfte und Dominanten identisch? Sehen wir zu!

Wir können eine Maschine konstruiren, die, wenn ihr genügend Energie zugeführt wird, zwar nicht sich selbst aber doch eine andere Maschine ohne weiteren Eingriff des Menschen erzeugen kann. Die erste Maschine wäre dann gegenüber der zweiten eine Dominante; ihre Systemskraft, die in ihrer Organisation liegt, ist imstande, eine neue Organisation zu erzeugen. Gerade so kann die Entstehung eines folgenden Stadiums eines Organismus in der Struktur des vorhergehenden Stadiums seine Dominante finden. So müssen wir also die angeführte Möglichkeit unbedingt zugeben. Und dieses Zugeständnis macht auch Reinke. Er bezeichnet es geradezu als eine Hauptaufgabe der physiologischen Wissenschaften, die Dominanten möglichst auf Systemskräfte zurückzuführen, und so Unbekanntes immer mehr durch Bekanntes zu ersetzen. Wie weit wird das möglich sein? Wir wissen es nicht; aber eine Grenze gibt es nach Reinkes Meinung. Er sagt:

„Die Möglichkeit, dass die Dominanten der Ontogenese (individueller Entwicklung) Systemskräfte sind, vermag ich nicht auszuschliessen und wahrscheinlich ist es mir, dass im Laufe der Zeit manche Dominanten auf Systemskräfte sich werden zurückführen lassen. Allein an einer Stelle reicht die Hypothese, dass alle Dominanten Systemskräfte seien sicher nicht aus: als die ersten Organismen, auch wenn wir sie uns noch so einfach denken wollen, aus feuchtem Erdreich entstanden, konnte dies nicht durch Systemskräfte geschehen, d. h. durch Kräfte, die dem anorganischen feuchten Erdreich innewohnten und aus ihm mit Notwendigkeit Protoplasma hervorbrachten. Die ersten organischen Systemsbedingungen können nicht aus Systemsbedingungen der anorganischen Erdrinde entstanden sein.“

Damit kommt Reinke zum Problem der Urzeugung. Doch liegt diese Frage heute noch so jenseits der Grenzen unseres Naturerkennens, dass ich sie hier lieber nicht auch noch anschneide. Reinke schliesst seinen Aufsatz in „Natur und Schule“ mit folgenden Worten, denen wir beipflichten müssen: „Sollten die Dominanten auch in den Analysen der Zukunft niemals restlos in Systemsbedingungen aufgehen — und auch ich vermag die Möglichkeit davon nicht abzusehen — so sind sie eben ein Letztes, wie auch die Energie ein Letztes ist. Dann führt

die Wissenschaft nur bis zu ihrer Anerkennung; sie selbst gehören zum „Unerforschlichen“, das wir nach Goethes Forderung „ruhig verehren“ sollen“.

Auf grund von Reinkes Anschauung kämen wir aber noch zu folgendem Schluss: „Man könnte sagen, die Welt besteht aus Energien und Dominanten (wobei die Materie den Energien beigezählt wird). Dann würde die Physik sich lediglich mit den Energien zu beschäftigen haben, während die Physiologie auch die Dominanten in ihr Beobachtungsgebiet einbeziehen muss. Das Arbeitsgebiet der sogenannten Geisteswissenschaften würden nur Dominanten und ihre Erzeugnisse umfassen“.

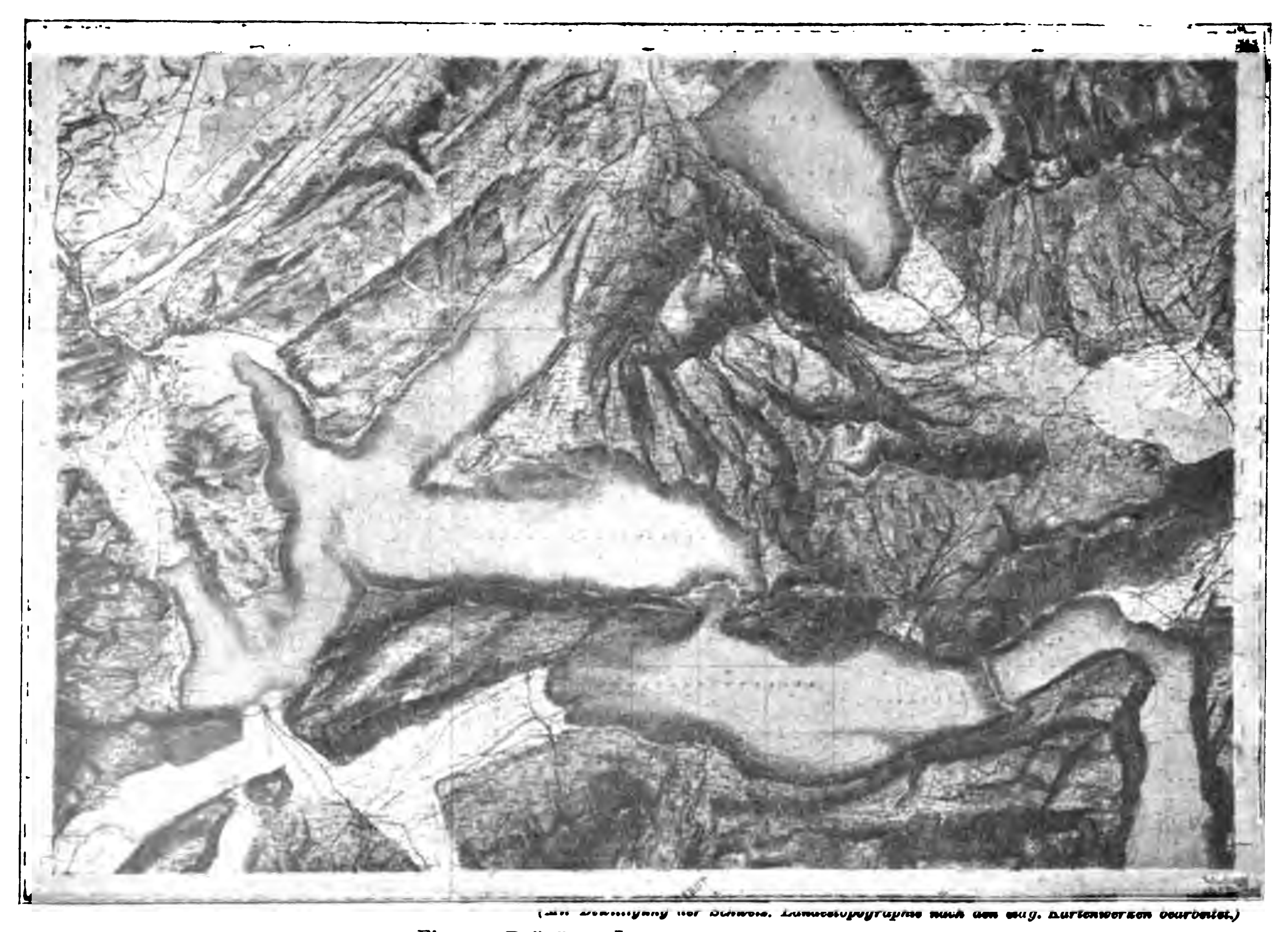
Damit wollen wir die Theorie verlassen. Ich habe mich bemüht, ein möglichst objektives Bild desselben zu geben und desshalb Reinke so oft selbst das Wort gelassen, ohne weiter auf ihre naturphilosophische Tragweite einzutreten. Wenn ich ein Urteil darüber abgeben sollte, so könnte ich es nur in folgendem Sinne tun: Von allen Theorien über das Leben, die ich kenne, erscheint mir die Reinkesche die annehmbarste; sie fasst unsere jetzigen Kenntnisse konsequent zusammen, ohne zu willkürlichen Spekulationen Zuflucht zu nehmen.

Dass damit nun aber nicht gesagt ist, dass ich auch die „philosophischen“ Konsequenzen, die Reinke in seiner „Welt als Tat“ zieht, annehme, möchte ich, um Missverständnissen vorzubeugen, doch noch betonen. Der Weltanschauung in Reinkes „Welt als Tat“ ist nicht eine notwendige Konsequenz aus der Dominantentheorie. Hier scheiden sich unsere Wege; aber über „Weltanschauung“ zu diskutiren, ist nicht nach meinem Sinn. Ich muss diejenigen, welche sich dafür interessiren, auf das oft zitirte Werk verweisen.

Der Vierwaldstättersee.

Von Dr. S. Blumer, Basel.

Unsere Schweiz ist reich an Seen. Die grössten und schönsten liegen am Saume der Alpen; man nennt sie deshalb mit Rütimeyer passend Alpenrandseen. Unter ihnen nimmt wohl der Vierwaldstätterse in mehrfacher Beziehung den ersten Rang ein. An seinen Ufern stand die Wiege unserer Freiheit, erhebt sich ein Rigi und ein Pilatus, liegt ein Luzern. In seinen Fluten spiegeln sich firngekrönte Berghäupter, Kastanien- und Walnussbäume, schmucke Villen und palastähnliche Hotels. Kein zweiter Schweizersee zeigt ein ähnliches mannigfaltiges Landschaftsbild. Der Wechsel der Umrahmung ist aber eine Folge der Lage und der eigentümlichen Gestalt des Sees, und auf diese zwei Momente sollen die nachfolgenden Zeilen eingehen. Dabei werde ich mich aber nicht darauf beschränken, das „Wie“ zu konstatieren, es soll vielmehr auch das „Warum“ zu beantworten gesucht werden, m. a. W., der vorliegende Aufsatz soll den Leser bekannt machen mit den Kräften, welche den See schufen, seine besondere Lage und seine eigentümliche Gestalt bewirkten. Es wird dabei nötig sein, dass wir nicht bloss den Teil des Sees und seiner Umgebung betrachten, der jedem Auge zugänglich ist, wir müssen vielmehr auch in den Teil Einblick zu gewinnen versuchen, der für gewöhnlich sich unsern Blicken entzieht, ich meine, in das Seebecken unterhalb des Wasserspiegels. Wir sind nun in der angenehmen Lage, in den Blättern des Siegfriedatlas eine exakte kartographische Darstellung im 1:25000 nicht bloss der Umrahmung des Sees, sondern auch des Beckens zu besitzen. Die Darstellung des letztern fusst auf den sorgfältigen Lotungen des Ingenieurs Hörnlimann. Die gen. Blätter geben Aufschluss über alle wünschbaren Details im Relief des Beckens und der Ufer, aber sie gewähren kein anschauliches Bild, das unserm Auge als Ganzes entgegentritt. Ich habe mir nun die Mühe genommen, durch eine einfache Bleistiftschattierung die topographischen Blätter plastisch zu machen. Nebenstehendes Bild ist eine photographische Reproduktion meiner Karte, allerdings in sehr starker Verkleinerung. Ich



(Mit Bewilligung der Schweiz. Landestopographie nach den eidg. Kartenwerken bearbeitet.)

Fig. 1. Reliefkarte des Vierwaldstättersees

Masstab 1 : 160000 nach den eidgenössischen Aufnahmen im 1 : 25000.

hoffe, dass sie dem Leser hilft, den nachfolgenden Ausführungen leichter zu folgen. Zum gleichen Zweke kann auch die eidgenössische Schulwandkarte herbeigezogen werden.

Betrachten wir einmal bloss den Umriss des Sees. Kein zweiter See, der Luganersee vielleicht ausgenommen, hat eine solche bizarre Form. Sie erinnert an ein Kreuz, dessen Stamm zweimal gebrochen ist. Die drei Abschnitte des Stammes heissen bekanntlich Urnersee, Becken von Gersau und Becken von Weggis. Die Stelle, wo die drei Arme des Kreuzes vom Stamme abzweigen, wird Kreuztrichter genannt, während die Arme selber nach den Hauptortschaften die Namen Alpnacher-, Luzerner- und Küssnachtersee führen. Diese auffallende Gestalt kann natürlich keine zufällige sein; sie hängt vielmehr eng mit der Talbildung zusammen. Vor der Entstehung des heutigen Vierwaldstättersees bestanden an der Stelle der heutigen Seeabschnitte Täler, die zum Teil unabhängig von einander verliefen. Dadurch, dass beim Vorgang der Beckenbildung vorher getrennte Täler in Verbindung kamen, erhielt der See seine vielarmige Gestalt.

Wir wollen zuerst versuchen, an Hand der topographischen und geologischen Verhältnisse die ursprünglichen Täler in der Gegend des heutigen Vierwaldstättersees zu rekonstruieren. Der Urnersee ist sichtlich ein Stück Reusstal. Dieses ist von Brunnen aufwärts ein typisches Quertal, das die Faltenzonen annähernd senkrecht zum Streichen der Schichten durchsetzt, wie man das schön an den Steilwänden zu beiden Seiten des Urnersees beobachten kann. Das Reusstal muss ein Tal sein, das schon lange in Funktion steht; denn es erstreckt sich tief in das Alpengebirge hinein. Bei Brunnen scheint es sich zu gabeln; aber man wird kaum fehlgehen, wenn man das Talstück Brunnen-Goldau-Zugersee als die ursprüngliche Fortsetzung des Reusstales auffasst, da es viel stärker der allgemeinen Reusstal-Richtung gehorcht, als der jetzige Reusslauf über Luzern. So betrachtet, erscheint das Tal des Gersauerbeckens als ein linkes Seitental dieses alten Reusstales. Dieses Seitental hatte seine Wasserscheide wahrscheinlich in der Nähe des Buochserhornes. Von hier bis Brunnen war es dann ein Längstal, ausgespült im eozänen Flyschschiefer. Wohl zu derselben Zeit ging das Tal der Engelbergeraa als Quertal direkt über Stans und Horw nach Luzern. Es querte dabei von oben nach unten der Reihe nach die Faltenzüge der Kalkalpen und der gehobenen Molasse. Mit ihm vereinigte sich noch innerhalb der äussersten alpinen Randkette, die vom Pilatus über den Bürgenstock zum Viznauerstock und zur Rigihochfluh sich zieht, das Sarnertal, während in der Gegend von Buochs eine Wasserscheide bestand. Bei Luzern vereinigte sich mit dem eben beschriebenen Tal ein kleines Quertal, das mit zwei

Ästen sich an den Nordabhang der Randkette anlehnte. Das scheint mir der ursprüngliche Verlauf der Talfurchen in der Gegend des heutigen Vierwaldstättersees gewesen zu sein zu der Zeit, als die Beckenbildung noch nicht eingesetzt hatte und die tiefen Einschnitte bei Stansstad einerseits und zwischen den „Nasen" anderseits noch nicht bestanden. Dieser Verlauf entspricht am ehesten den hydrographischen Gesetzen. Bei obiger Untersuchung sind wir auch zu der Einsicht gekommen, dass die einzelnen Abschnitte der Täler und damit die einzelnen Abschnitte des Sees in geologisch verschiedenen Zonen liegen. So werden die Ufer des Urner- und Gersauersees von Kalkstein gebildet, der hier bei der Gebirgsbildung mannigfach gebogen und aufgerichtet worden ist. Die Buchten von Hergiswil, Luzern, Küssnacht hingegen liegen in den weichen Sandsteinen der Molasse, die bei der Gebirgsstauung nur noch in sanfte Wellen gelegt worden sind. So begreifen wir den Wechsel in der Umrahmung des Sees. Der Vierwaldstättersee vereinigt eben die Lieblichkeit eines Mittellandsees, wie der Zürichsee einer ist, mit der Grossartigkeit eines Alpensees, wie ein solcher vom Walensee repräsentiert wird.

Nun haben aber die Sohlen der normalen Täler eine kontinuierliche Neigung nach einer Richtung, sie bilden schiefe Ebenen, die sich nach dem Mittellande zu senken. Durch was für Ursachen nun kann dieses normale Gefälle gestört und in ein z. T. rückläufiges verwandelt worden sein, so dass die Talflüsse sich zu ruhenden Wassermassen stauen mussten?

Von den verschiedenen Antworten, welche zu verschiedenen Zeiten auf diese Frage gegeben worden sind, fallen heutzutage nur noch zwei in Betracht, sofern man bloss den aus anstehendem Gestein gebildeten Teil der Seebecken betrachtet, also von der Abdämmung durch Schutt absieht. Letztere ist aber beim Vierwaldstättersee ganz geringfügig. Würde man allen Schutt an seinen Ufern wegräumen, so würde der Spiegel bloss um wenige *m* sinken. Die eine Antwort rührt her von Rütimeyer und wurde sodann weiter ausgeführt von Heim. Diese beiden Forscher erklärten die Entstehung der Alpenrandseen durch die Annahme, es seien nach Ausbildung der Täler wieder Krustenbewegungen eingetreten, welche die Talsohlen verbogen hätten. Ihnen gegenüber schreiben Penck und Brückner die Entstehung der Alpenrandseen der Glazialerosion, d. h. dem Ausschleifungsvermögen der eiszeitlichen Gletscher zu. In ihrem eben erscheinenden neuesten Werke: „Die Alpen im Eiszeitalter" machen sie gegen die erstgenannten Forscher in erster Linie geltend, dass nirgends sich Beweise dafür ergeben haben, dass nach Ausbildung der Täler junge Bewegungen eingetreten seien. Ferner weisen sie darauf hin, dass die Randseen beschränkt sind auf die ehemals, d. h. zur

Eiszeit, vergletschert gewesenen Täler. Der Gedankengang ihrer Ausführungen ist folgender: Soweit die mächtigen eiszeitlichen Gletscher ein Tal erfüllten, schliffen sie es aus und vertieften und verbreiterten es so. Gegen das Ende der Gletscher aber musste diese Glazialerosion abnehmen wegen der geringer werdenden Mächtigkeit des Gletschereises, um schliesslich am Gletschersaume selber gleich Null zu werden. Hier also wurde der Boden nicht mehr vom Eise abgeschliffen, im Gegenteil, er musste durch die Ablagerung des Moränenmateriales noch erhöht werden. Deshalb entstand unter dem Gletscher ein zungenförmiges Becken, das sich nach dem Rückzuge des Eises mit Wasser füllen musste. Ich persönlich stehe ganz auf dem Boden der Anschauungen von Penck und Brückner. Nur möchte ich beim Vierwaldstättersee dem Wechsel in der Beschaffenheit des Bodens, sowie den Strömungsverhältnissen der eiszeitlichen Gletscher einen grössern Anteil an der Entstehung der einzelnen Becken zuschreiben. Es soll im Folgenden versucht werden, an der Hand der Eiserosionstheorie die Reliefverhältnisse der Wanne des Vierwaldstättersees zu erklären. Gelingt mir das in befriedigender Weise, so ist gewissermassen die Probe auf die Richtigkeit dieser Theorie gemacht.

Schon Rütimeyer erkannte, dass einstmals über die Gegend des Vierwaldstättersees die Gletscher hinweggegangen sein mussten. So fand er an der Rigihochfluh Findlinge von Gotthardgranit bis in eine Höhe von 1393 *m*. Eigentliche Moränen aus Gotthardgesteinen finden sich auf der Südseite bei Felmis nördlich vom Viznauerstock in 1134 *m*, an der Westseite auf dem Seeboden in 1060 *m*. Östlich vom Zugersee liegt erratisches Material an der Grossmatt und am Rufiberg bis 1050 *m*. Daraus geht hervor, dass zur Zeit des höchsten Gletscherstandes nur die obersten Teile des Rigi inselartig aus dem Eismeer aufragten, während die Abhänge und der Fuss vom Eis umflutet wurden. Der Reussgletscher musste zu jener Zeit in der Gegend von Brunnen eine Mächtigkeit von über 1000 *m* besessen haben. Es ist einleuchtend, dass ein solcher Eisstrom auf sein Bett stark einwirken musste, mag man nun den absoluten Betrag der Eiserosion so oder so einschätzen. Wir dürfen also erwarten, in den Formen des Beckens und der Umrahmung des Vierwaldstättersees Spuren der mechanischen Einwirkung des mächtigen Gletschers zu finden. In der Tat zeigt der Südabhang der Rigihochfluh gegenüber der Mündung des Reusstales eine bemerkenswerte Konkavität und eine sehr grosse Steilheit (im Mittel 41°). Beides ist auf Grund der Glazialtheorie leicht zu erklären. Als der diluviale Reussgletscher mehr und mehr anschwoll, genügte ihm der Abschluss über Brunnen — Goldau nicht mehr, um so weniger,

als ihm dort der Muottagletscher ebenfalls Platz versperrte. Ein Teil des Reussgletschers drehte deshalb am Südabhang des Rigi links ab und floss in das Seitental von Buochs und von hier über die niedrigste Stelle der Wasserscheide in das benachbarte Tal von Weggis. Dabei wurde natürlich diese Wasserscheide zwischen Bürgenstock und Viznauerstock erniedrigt. Je tiefer aber diese Wasserscheide gelegt wurde, ein desto grösserer Teil des Reussgletschers nahm die neue Richtung und desto stärker musste bei der Abdrehung auf den Südabhang der Rigihochfluh



(Mit Bewilligung der Schweiz. Landestopographie nach den eidg. Kartenwerken bearbeitet.)

Fig. 2. **Der Vierwaldstättersee zur letzten Eiszeit.**

Die obersten Partien von Rigi und Rossberg ragen über die Eisstromoberfläche empor.

eingewirkt werden. Umgekehrt war der Gletscherarm, der von Brunnen nach dem Zugersee ging, nicht mehr imstande, sein Bett in demselben Masse auszutiefen, wie es der ganze Reussgletscher oberhalb der Teilung getan hatte. Die Folge davon war, dass sich unterhalb Brunnen im alten Reusstale eine relative Erhöhung der Talsohle herausbildete. Diese Erhöhung wird durch folgende zwei Daten illustriert: Der tiefste Punkt des Urnersees liegt in 237 *m* ü. M., der höchste Punkt des Talstückes Brunnen—Arth aber in 510—520 *m*, die relative Erhöhung beträgt also rund 300 *m* der Reussgletscher war aber nicht der einzige Gletscher,

welcher das Gebiet des Vierwaldstättersees betrat. Vom Brünig her kam durch das Tal der Sarner-Aa ein Arm des Aaregletschers, aus dem Engelberg der Engelbergeraa-Gletscher. Der erstere nahm zur Hauptsache seinen Weg westlich vom Bürgenstock vorbei in die Täler von Horw und Luzern, der letztere wurde nach Osten abgelenkt zum Gersauerarm des Reussgletschers und überschritt mit diesem die Rippe des Bürgenstockes östlich von der Hammetschwand. Dieser Punkt kam gerade noch unter die Eisstromoberfläche zu liegen; er wurde deshalb weniger erniedrigt, als die Partien westlich und östlich davon. Umgekehrt wurden diese vom fliessenden Eis viel weniger niedergeschliffen, als die Täler südlich und nördlich davon; denn diese liegen ganz oder teilweise im weichen Flyschschiefer, während die Kette Pilatus—Bürgenstock—Rigihochfluh aus den festen Kalksteinen der Kreide besteht. Das macht uns erklärlich, dass das Tal von Gersau den tiefsten Teil des Vierwaldstättersees darstellt. Sein Boden, der auf grosse Flächenausdehnung fast eben ist, liegt in 223—230 *m* ü. M., was einer maximalen Tiefe von 214 *m* entspricht. Nachdem der vereinigte Engelbergeraa-Reussgletscher die Vorgebirge der beiden „Nasen" passiert hatte, floss er ins Tal von Weggis ab. Hier musste er sich wieder eine Richtungsänderung gefallen lassen, weil der Rigi sich entgegenstellte. Dass das Becken von Weggis nicht mehr so tief ausgeschliffen wurde, wie das von Gersau, erklärt sich einmal dadurch, dass es nur zum Teil im weichen Flyschschiefer, zum Teil aber in der härtern Nagelfluh liegt, sodann dadurch, dass durch das Auffahren am Rigihang die Tiefenerosion beeinträchtigt wurde. Dieses Auffahren und Abdrehen ist auch der Grund für den eigentümlichen konkaven Verlauf der nördlichen Uferlinie. Im Kreuztrichter trafen sodann der Brünigarm des Aaregletschers und der Reussgletscher unter spitzem Winkel zusammen. Ersterer wurde zur Hauptsache ins Luzernertal, letzterer gegen Küssnacht abgelenkt. Da aber vom Kreuztrichter an der Eisstrom auf den Seiten nicht mehr durch überragende Bergflanken zusammengehalten wurde, so konnte er sich ausbreiten. Dadurch wurde die Tiefenerosion bedeutend vermindert. So zeigen die Buchten von Horw, Luzern, Küssnacht ein Ausklingen der glazialen Tiefenerosion, indem sie an ihren Anfängen noch ziemlich tief sind, aber gegen die Enden immer seichter werden (siehe Karte).

Wir haben so die Modellierung der einzelnen Becken des Vierwaldstättersees durch die Glazialerosion zu erklären versucht, welche lokal bald eine verstärkte, bald eine schwächere war. Stark war sie an solchen Orten, wo eine Konfluenz von Eisströmen stattfand, schwächer wurde sie da, wo das Eis sich ausbreiten konnte. Von grossem Einfluss auf das Resultat der

Glazialerosion war dann die Beschaffenheit der Unterlage. Ihr ist es zuzuschreiben, dass sich die Becken von Gersau und Vitznau so stark vertieften und verbreiterten, während anderseits der aus festem Kalkgestein bestehende Gebirgszug Pilatus-Bürgenstock-Vitznauerstock in der gleichen Zeit viel weniger niedergeschliffen wurde, also sich mit der Zeit aus seiner Umgebung immer mehr herausheben musste. Wir kommen so zum Schlusse: Fährt ein Eisstrom über einen Boden, der in der Richtung des Stromflusses aus ungleichen Gesteinen besteht, so heben sich mit der Zeit die härtern Schichten heraus, während die weichern eingetieft werden. Man nennt das die selektive (auswählende) Erosion des fliessenden Eises. So zerfällt also die Sohle eines Gletscherbettes in eine Anzahl Becken, welche durch Riegel härteren Gesteines voneinander getrennt sind. Eine wertvolle Unterstützung dieser Ansicht liefert der Zugersee. Sein tieferer Teil, das Becken oberhalb des Kiemen, das in dem weichen Sandstein der Molasse modelliert ist, erscheint unverhältnismässig eingetieft zwischen den Nagelfluhzonen des Kiemen einerseits und der Talstrecke Arth-Lowerz anderseits (siehe Karte).

Ein höchst auffälliger Zug in der Umrahmung des Vierwaldstättersees sind die Terrassen. Brückner hielt dieselben für Reste alter Talböden, wie dies übrigens auch Rütimeyer und Heim getan hatten. So deutete er z. B. die Terrassen am Zugerberg (950 *m*) und am Nordwestgehänge des Rigi (Seeboden in 1050 *m*) für Reste der präglazialen Landoberfläche. Diese erstreckte sich nach ihm einerseits über den Bürgenstock (1000—1100 *m*), anderseits über den Stoss (1200 *m*, südlich v. d. untern Muotta) in sanftem Anstieg gegen das untere Reusstal. Die Terrassen des Dietlisberges (1069 *m*) südwestlich und der Rötifluh (1088 *m*) südöstlich von Beckenried, ferner der flache, plateauförmige Rücken des Stützberges und des Oberwaldes (1102 *m*) bei Seelisberg wären weitere Reste dieses alten Talbodens. Ich kann nun an die Existenz dieser präglazialen Landoberfläche nicht recht glauben und zwar aus folgenden Gründen:

1. Die Hintergehänge der Terrassen des Zugerberges und der Rigiwestseite haben gar nicht den Charakter von Talflanken (siehe Karte).

2. Die Verbindung der genannten Terrassen zu einem Talboden geschieht lediglich auf Grund des annähernd gleichen Niveaus. Nun können solche, demselben Niveau angehörige Terrassen noch durch andere Vorgänge entstehen, z. B. durch die Verwitterung im Niveau der ehemaligen Eisstromoberfläche. Ich halte nun die genannten Terrassen für solche Denudationsniveaus. Diese Ansicht wird gestützt durch die Tatsache, dass die oben angeführten Terrassen einstmals in der Höhe der eiszeitlichen Gletscheroberfläche lagen und dass die aus ihnen rekonstruierte

schiefe Ebene zwischen den Eggbergen bei Flüelen und dem Zugerberge ein Gefälle von 16—20‰ aufweist, welches Gefälle übereinstimmt mit dem Oberflächengefälle des diluvialen Reussgletschers während des Maximums der letzten Vergletscherung. Nach meiner Meinung sind also diese Terrassen viel jünger als die präglaziale Landoberfläche.

Brückner glaubte ferner, im Gebiet des Vierwaldstättersees aus weitern, niedriger gelegenen Terrassen einen zweiten, schmälern Talboden rekonstruieren zu können, der in seine präglaziale Landoberfläche eingesenkt erscheint. Er schrieb diesen Talboden der Erosion in der zweiten Interglazialzeit zu. Es ist hier zur Erklärung beizufügen, dass zur Eiszeit, welche bekanntlich der Jetztzeit unmittelbar voranging und welche gekennzeichnet war durch eine ungewöhnliche Ausdehnung der Vergletscherung, die Gletscher nicht immer gleich weit aus den Alpentälern herausreichten. Es folgten vielmehr auf Zeiten maximaler Gletscherausdehnung Perioden minimaler Eisbedeckung, welch letztere man eben Interglazialzeiten nennt. Gegenwärtig unterscheidet man vier Glazialzeiten, welche durch drei Interglazialzeiten voneinander getrennt werden. Während der präglaziale Talboden nach Brückner im Gebiet des Vierwaldstättersees in rund 1000—1200 *m* Höhe über Meer lag, besass dieser interglaziale Talboden eine solche von rund 750—800 *m*. Reste dieses zweiten Talbodens wären nach Brückner am Urnersee die Terrassen von Seelisberg und Morschach, am Gersauersee die Terrassen von Emmeten und der Kuranstalt Schönegg, ferner die untere und obere Nase; endlich würde auch die Molassehöhe nordwestlich vom Küssnachersee zum grössten Teil in diesen Talboden fallen. Für mich ist auch diese Deutung der zum Teil wirklich prachtvoll entwickelten Terrassen als Reste eines interglazialen Talbodens nicht zwingend bewiesen. Ich halte im Gegenteil auch diese Terrassen für Produkte der randlichen Erosion des Gletschereises und der Verwitterung im Niveau eines lang andauernden, niedrigen Gletscherstandes. Diese Terrassen wären ein Analogon zu jenen terrassenförmigen Randpartien in den Betten unserer Ströme, die bei Niederwasser sichtbar werden.

In der nähern Umgebung des Vierwaldstättersees treten mehrfach mächtige Moränenablagerungen auf, die schon Rütimeyer's Aufmerksamkeit erregt hatten. Es sind das Moränen, die der Gletscher bei seinem Rückzug abgelagert hat. Wir müssen uns nämlich vorstellen, dass beim Übergang der Diluvialzeit in die Gegenwart die Gletscher sich nicht stetig zurückzogen, sondern dass sie bei diesem Rückzuge längere Halte machten, während welcher es zur Ablagerung bedeutender Moränenwälle kam. So treffen wir zwischen Emmenbrücke und Luzern den ganzen Komplex

von fluvioglazialen Ablagerungen: Schottern, Sanden, Moränen, wie er vor einem Gletscherende zur Ablagerung kommt. In dieser Rückzugsphase entstanden wohl auch die prächtigen Riesentöpfe des Gletschergartens zu Luzern, welche dadurch erzeugt wurden, dass das in Spalten des Gletschers herunterstürzende Schmelzwasser am Boden Steine in eine rotierende Bewegung brachte (Gletschermühlen). In der nämlichen Zeit lag auch eine Gletscherzunge in der Küssnacherbucht und lagerte am Nordende des Sees Endmoränen ab. Einem spätern Rückzugsstadium gehört die Moräne an, die sich von Hertenstein mitten durch den Kreuztrichter nach Kehrsiten am Nordwestende des Bürgenstockes schlingt. Ein noch kleineres Stadium markiert die wunderbar klare, bogenförmige Stirnmoräne am Seeboden zwischen den beiden „Nasen“, die von einer kleinen Ausstülpung des schon auf den innern See beschränkten Gletschers aufgebaut wurde. Sie erhebt sich 110 *m* über den Boden des Vitznauerbeckens, so dass hier der See bloss eine minimale Tiefe von 27 *m* besitzt (siehe Karte). Gleichzeitig mit dieser Stirnmoräne dürften die Ufermoränen an der Strasse von Beckenried nach dem Kurhaus Schönegg, die auf Seelisberg und die bei Morschach zur Ablagerung gekommen sein. 130 *m* hoch erhebt sich über den Boden des Gersauerbeckens als letzte der Stirnmoränen die Moräne an der Kindlimordkapelle; ihr höchster Punkt liegt nur 50 *m* unter dem Seespiegel (siehe Karte).

Die eben geschilderten Rückzugsmoränen des diluvialen Reussgletschers erzeugten also nachträglich bemerkenswerte Details im Relief der Seewanne. Noch grössere Veränderungen schufen später die Zuflüsse des Sees, welche Deltas in den See hinausbauten und so dessen Wanne verkleinerten. So hat die Reuss den südlichen Teil des Urnersees zugeschüttet, der wohl einst bis Amsteg hinaufreichte. Die Muota füllte die ins Schwyzer Tal hineinragende Bucht auf und ist gegenwärtig noch damit beschäftigt, ihr Delta immer weiter in den See hinauszubauen. Die Engelberger Aa schüttete den ganzen Seearm zu, der einst südlich vom Bürgenstock den Gersauer- mit dem Alpnachersee verband. Der letztere wurde durch das Delta der Sarner Aa verkleinert. Die Ebene zwischen Luzern, Kriens und Horw ist ein Werk des Krienbaches und der übrigen aus der Umgebung zuströmenden kleinern Bäche. Zum Schlusse will ich, soweit es möglich ist, die obigen Ausführungen zu einer kurzen geologischen Geschichte des Vierwaldstättersees zusammenfassen.

Zur mittleren Tertiärzeit bildete die Gegend des heutigen Vierwaldstättersees die Uferzone eines Meeres. Aus den Alpen, die man sich noch als ein wenig aufgestautes Gebirgsland vorzustellen hat, mündeten Flüsse in dieses Meer. Sie brachten Alpenschutt mit. Nahe dem Ufer wurden

die gröbern Gerölle abgelagert, weiter im Meere draussen der feinere Sand und Schlamm. Aus den gröbern Geröllen entstanden beim Festwerden die Nagelfluhmassen, welche z. B. den Rigi und Rossberg aufbauen, aus dem feinern Sand und Schlamm die Sandsteine und Mergel der Molasse, welche z. B. den Untergrund der Stadt Luzern bilden. — Nach Ablagerung der Nagelfluh und Molasse trat eine Periode lebhafter Krustenbewegungen ein. Die Kalkstein- und Schieferkomplexe der Alpen wurden noch stärker gefaltet und gestaut. Die Faltung ergriff aber auch die eben abgelagerten Nagelfluh- und Sandsteinmassen. Die den Alpen benachbartesten Teile derselben wurden am stärksten mitgenommen und sogar auf sich selbst übergelegt (Rigi); während weiter weg die Faltung allmählich ausklang. — Schon vor dieser letzten Faltung mussten sich in den Alpen Anfänge von Tälern gebildet haben, indem eben die Flüsse, welche die Nagelfluh ablagerten, sich einschnitten. Während und nach der Faltung ging die Talbildung weiter. Besonders intensiv war sie am Alpenrand. Sie ging nach zwei Hauptrichtungen vor sich: einmal parallel den Faltungen (Tal von Gersau, Weggis, Obwalden) und sodann quer zu ihnen (Tal der Reuss von Flüelen zum Zugersee, Engelbergertal, Täler von Horw und Luzern). In ersterer Richtung fand das fliessende Wasser zwischen härtern Gesteinen Zonen von weichern Gesteinen, in letzterer Richtung hatte es wegen des grossen Gefälles die grösste Erosionskraft. So wurden einerseits die geologischen Ketten herauspräpariert, anderseits zerschnitten. — Als dann zur Eiszeit die Gletscher ins Mittelland vorstiessen, mussten sie im grossen und ganzen den ihnen durch die vorangegangene Wassererosion vorgezeichneten Bahnen folgen; aber eben nur im grossen und ganzen. Im einzelnen erfolgte ein Überfliessen der Eismassen aus einem Tal über die trennenden Wasserscheiden in ein benachbartes, sobald im ersten Tal das Eis hoch genug gestiegen war. So erfolgte ein Überfliessen eines Teiles des Reussgletschers und des Engelberggletschers ins Tal von Weggis. Das fliessende Eis übte nun auf seinen Boden eine abschleifende Wirkung aus, ähnlich wie eine schmirgelnde Hand. Diese Glazialerosion war aber nicht überall quantitativ dieselbe. An den Punkten, wo Eisstränge zusammenkamen, wie im Becken von Gersau, musste sie eine stärkere sein, ebenso an solchen Stellen, wo der Eisstrom, nachdem er eine Rippe passiert hatte, in ein benachbartes Tal hinunterfuhr (Becken von Weggis). Umgekehrt wurde das Abschleifungsvermögen des Eises von den Punkten an geringer, wo es sich ausbreiten konnte, weil es nicht mehr von Bergflanken zusammengehalten wurde (Becken von Horw, Luzern, Küssnach; nördlicher Teil des Zugersees.) Ferner wurde die Tiefenerosion beträchtlich vermindert

an solchen Orten, wo der Eisstrom auf einen in seiner Bewegungsrichtung befindlichen Berghang auffuhr und abdrehen musste; hier ging die Tiefenerosion mehr in eine Seitenerosion über (Becken von Weggis). Der Erfolg der Erosionswirkung war sodann in hohem Grade abhängig vom Bau des Untergrundes. In weicherm Materiale vertiefte der Gletscher sein Bett stärker als daneben in härterm. So wurden mit der Zeit die härtern Partien als Riegel herauspräpariert (Talwasserscheide bei Goldau, Kiemberg am Zugersee), während die weichern Stellen sich als Becken betonen mussten (oberer Teil des Zugersees).

So erklärt sich das Becken des Vierwaldstättersees in letzter Linie durch den lokal bald grössern, bald geringern Erosionserfolg der eiszeitlichen Gletscher. Der Vierwaldstättersee ist somit ein Geschenk der zweitjüngsten Epoche der Erdgeschichte, der Diluvial- oder Eiszeit.

Hauptsächlich benützte Literatur:

Vor allem:

Penk und Brückner: Die Alpen im Eiszeitalter, und daraus besonders Kap. II von Brückner: Linth-, Reuss-, Aare- und Rhonegletscher auf schweizerischem Boden. Seite 441 u. f.

Ferner:

Heim: Erosion im Gebiete der Reuss. Jahrbuch des S. A. C. 1878/79. Alpine Randseen. Vierteljahrsschrift der Züricher Nat. Ges. 1894. Beiträge zur geologischen Karte der Schweiz. Band XXV. 1891.

Kaufmann: Beiträge zur geologischen Karte der Schweiz. XI. 1872. ib. XIV. 1877. Geologische Skizze von Luzern und Umgebung. Jahresbericht der Luzerner Kantonsschule 1886/87.

Rütimeyer: Der Rigi. 1877. Über Tal- und Seebildung. 1869.

Literarisches.

Das Nibelungenlied dem deutschen Volke erzählt von *E. Falch*, Prof. in München. IV und 34 S. gr. 8⁰. Fr. 1.60. — *Homers Odyssee.* Erzählt von F. W. P. Lehmann. VI u. 114 S. Mit 4 mehrfarbigen Vollbildern. gb. Fr. 2.70. *Unsere Jungs*, Geschichten für Stadtkinder von *F. Gansberg* u. *W. Eildermann.* IV u. 109 S. gb. 2 Fr. Leipzig, B. G. Teubner.

Die Erzählung der Nibelungsage ist in ihrer kräftigen Sprache und engen Anlehnung an das Epos ein Muster schöner wirkungsvoller Darstellung, die alles vermeidet, was nicht zum Gang der Handlung gehört. Doch nichts wesentliches geht aus dieser verloren. Ganz im deutschen Geiste gefasst, mit Humor und dramatischer Lebendigkeit sind im zweiten der genannten Bücher die schönsten Erzählungen aus der Odyssee wiedergegeben, wie sie der Verf. seinen Schülern vorerzählt hat. Eigenartig sind die Geschichten für Stadtkinder, welche die Erlebnisse junger Städter in den Mittelpunkt der Erzählung rücken. Dinge aus dem Wirklichkeitsleben der Kinder, gut aufgefasst und mit Kunst gestaltet und durch die beigegebenen Bilder drastisch belebt.

Allen Büchern hat der Verlag eine sehr schöne Ausstattung gegeben, wie sie das moderne Kinderbuch verlangt. Die farbigen Bilder zur Odyssee und die Originaltitelbilder seien noch besonders lobend erwähnt.

Aus deutschen Lehrbüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen erläutert für die Oberklassen der höhern Schulen und für das deutsche Haus. IV. Bd. 1. Abt. Epische Dichtungen. Von *Dr. O. Frick* und *Fr. Polack*. Vierte Aufl. unter Mitwirkung von Dr. G. Frick und Dr. P. Polack. Leipzig 1906, Theod. Hofmann. 508 S. Fr. 5.40, gb. Fr. 7.30.

Die Kritik hat seinerzeit diesem Werke eine sehr wohlwollende Aufnahme bereitet, und die Zahl der Auflagen spricht trotz allen Wandels der Anschauungen über die „Aufbauer und Erklärer" für das Buch. Im vorliegenden Bande werden unter den Titeln: Vorbereitung, Wort- und Sacherklärung, Vertiefung, Verwertung und methodische Winke erklärt und erläutert: Das Nibelungenlied, Gudrun, Parzival, der arme Heinrich, das glückhafte Schiff, der Messias, der Heliand, Hermann und Dorothea, Reinecke Fuchs und der siebzigte Geburtstag sowie der alte Turmhahn. Welches auch die Anschauung über die Art der Behandlung sei, so wird der angehende Lehrer doch über Auffassung und Verwertung der Dichtung in diesem Buch manche Anregung und für die sachliche Erklärung manche Belehrung finden. Wir machen daher gerne auf die neue Auflage dieses Bandes aufmerksam. In Lehrerkreisen hat der Name Fr. Polacks, von dem der grösste Teil der genannten Dichtungen behandelt ist, einen guten Klang; er wird auch diesem Buche zu statten kommen, das mit Sorgfalt und Liebe zur Dichtung ausgearbeitet worden ist.

Scanferlato. *Lezioni Italiane.* Leipzig, B. G. Teubner. VIII. und 254 S. gb. Fr. 3.20.

Von den kleinen Sprachbüchern des Teubner'schen Verlages haben die Lezioni italiane einen raschen Erfolg: schon ist die dritte Auflage nötig. Ausser dem geschmeidig-handlichen Format verdankt das Büchlein, das rasch vorwärts geht, seine Verbreitung einer auf das Praktische und Wesentliche gehenden Anlage, welche darbietende Übungen und Dialoge geschickt verbindet. Gerade diese Gespräche machen es auch zu einer willkommenen Ergänzung der gebräuchlichen Sprachbücher.

Knabe, K. *Geschichte des deutschen Schulwesens.* 154 S.

A. v. Portugall. Friedrich Fröbel, sein Leben und Wirken. Bd. 85 und 82. Aus Natur und Geisteswelt, gb. je Fr. 1.65. Leipzig, Teubner.

Zwei sehr wertvolle Bändchen der beliebten Sammlung: Aus Natur und Geisteswelt. In grossen Zügen, stets von den geistigen Bewegungen der Zeit ausgehend, zeigen die Vorträge (Ferienkurs Marburg) von P. Knabe die Entwicklung des deutschen Schulwesens seit seinen Anfängen bis auf die Strömungen der Gegenwart hinab. Im Grunde ist das Büchlein eine gedrängte Geschichte der deutschen Pädagogik, aber mit besonderer Berücksichtigung der Schulorganisation bis zu der Reformschule unserer Tage. Sehr willkommen ist die liebevolle Darstellung, die Fröbel in dem mit einigen recht hübschen Tafeln geschmückten Büchlein von A. v. Portugall zuteil wird. Leben und Ideen des grossen Kinderfreundes sind hier in allen Hauptzügen dargestellt. Das Büchlein wird Fröbel in Kreisen bekannt machen, in die seine Schriften nicht dringen würden. Lehrern und Kindergärtnerinnen, auch Lehrerbildungsanstalten wird es recht willkommen sein.

Zürich, 1. Oktober 1906.

Schweizerische Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschi,
Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang. Heft V.

Erscheint sechsmal im Jahr.

Beilage:
„Pestalozziblätter“, redigiert von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland
Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.
1906.

Abonnementspreis für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung“: a. Postabonnenten Fr. 2.60; b. direkte Abonnenten, Schweiz: Fr. 2.50 Ausland. Fr. 3.40. Für Abonnenten der „Pädagog. Zeitschrift allein: a. Postabonnenten: Fr. 4.10; b. direkte Abonnenten, Schweiz: 4 Fr., Ausland: Fr. 4.90.

Inhalt des 5. Heftes.

Meinholds Wandbilder. Dresden. Meinhold & Söhne. Für Süddeutschland im Verlag von Adolf Lange in Stuttgart.

In neuer Ausgabe, nach den Ideen von Schulrat Grüllich auf Stein gezeichnet, liegen von *Meinholds Anschauungsbildern* vor: Mühlen im Frühling, der Wald, Getreide-Ernte, Weinlese und Winter. (Bildfläche je 61 : 85 *cm*. Preis Fr. 2.55, aufgez. Fr. 2.70). In Farbe und geschlossener Komposition sind diese Bilder sehr gut; sie dürfen sich dem Besten an die Seite stellen und sind dazu sehr billig. Einige Einwände könnten sich gegen Farbe und Grösse der Rebenblätter erheben; auf grössere Entfernung hin ist das Bild sehr wirksam. Diese Anschauungsbilder sind zugleich ein schöner Wandschmuck. Von den *Märchenbildern* erscheint neu: Hänsel und Gretel, ein dreiteiliges, stimmungsvolles Bild (97/66 *cm*) nach dem Original von Prof. Clausius. Die Komposition ist vortrefflich, nicht minder die Farbenwirkung. So etwas recht für die Kinder. Unter den geschichtlichen Bildern erwähnen wir als neue Erscheinung: *Pfahlbaudorf* von *Wälly* (Zürich), (91/65 *cm*, roh Fr. 3.40, aufgez. Fr. 3.50, mit Rand und Ösen Fr. 3.90). Es ist das ein vorzügliches Blatt für den Geschichtsunterricht; mit viel Natürlichkeit und schön in der Farbe gezeichnet. Von *Meinholds Tierbildern* liegen in neuer, schöner Ausgabe vor: Nr. 16: der Elefant. 18: Strauss. 24a u. b: Ringelnatter und Kreuzotter. 35: Giraffe. (Je 65/91 *cm*, Fr. 1.50, auf Lederpapier Fr. 1.60, auf Lwd. mit Ösen Fr. 1.85). Auch diese Bilder haben die Fortschritte der Technik erfahren; sie sind gut, voll Leben und Natur, vielleicht ist bei Nr. 16 (Elefant) die Perspektive etwas stark, um einen Begriff von der Grösse des Tieres zu geben; dafür ist der Kopf recht charakteristisch. Neu ist auch die Tafel: *Die fünf Menschenrassen* von *G. Elka* (91/65 *cm*; unaufgez. Fr. 2.55, aufgez. Fr. 2.70, mit Rand und Ösen 3 Fr.), auf der die fünf Haupttypen menschlicher Gesichtsbildung dargestellt sind. Der Verlag stellt Prospekte zur Verfügung.

Dezimalteilung der Winkel und vierstellige Logarithmentafeln im Mathematikunterricht der Mittelschule.

Von Dr. Hans Otti, Aarau.

Im vorletzten Winter hielt Herr Prof. Dr. Fehr in Genf in der Vereinigung der Mathematiklehrer an schweizerischen Mittelschulen einen Vortrag über die Behandlung des Funktionsbegriffes im mathematischen Unterricht der Mittelschule. Aus der sich daran anschliessenden Diskussion ging hervor, dass einige Kollegen über den einfachen Begriff der Funktion hinausgehen und bis zu den Anfangsgründen der Infinitesimalrechnung vordringen. Von ihnen wurde denn auch die Differential- und Integralrechnung als Endziel des mathematischen Unterrichts an Gymnasien und Industrieschulen hingestellt. Schon in jener Versammlung wurde freilich hervorgehoben, dass dieses Ziel nur erreicht werden kann, wenn der Lehrstoff sorgfältig gesichtet wird, d. h. wenn einige Kapitel der bisherigen Schulmathematik aus dem Pensum gestrichen oder an späterer Stelle eingereiht werden, wo ihnen dann mit neuen Hilfsmitteln schneller beizukommen ist.

In den folgenden Ausführungen möchte ich zeigen, dass auch in technischer Hinsicht Reformen möglich sind, die dazu beitragen werden, das angedeutete Programm leichter zu bewältigen. Es ist ein Gebot der Ökonomie, stets diejenigen Mittel zu verwenden, welche in kürzester Zeit und mit einem Minimum von mechanischer und geistiger Arbeit zum Ziele führen.

Es ist aber unökonomisch, mit Sexagesimalbrüchen zu rechnen, wenn dabei trotz des grösseren Zeitaufwandes mehr Rechnungsfehler unterlaufen als bei Dezimalbrüchen. Es ist unökonomisch, ja ich möchte lieber sagen töricht, siebenstellige Logarithmentafeln zu verwenden, wenn die der Rechnung zu grunde gelegten Zahlen nur auf einige Prozent oder Promille genau sind.

Aus einer Enquête über die an schweizerischen Mittelschulen gebrauchten Logarithmentafeln geht hervor, dass von 40 Lehranstalten 16, also 40%, mehr als fünfstellige Tafeln verwenden. (15 besitzen siebenstellige und eine hat sechsstellige.) Dezimale Teilung des Winkels kommt nirgends vor. Anderseits sind in Deutschland bereits in über 100 Gymnasien vierstellige Logarithmen zugleich mit dezimaler Teilung des alten Grades in Gebrauch. Auch anderwärts ist die sexagesimale Winkelteilung für manche Zwecke schon längst durch eine dem dekadischen Zahlensystem angepasste Teilung ersetzt.

Es ist daher wohl angezeigt, auch bei uns die Fragen zu diskutieren, ob eine Dezimalisierung der Winkelmasse für die Schule zulässig ist und ob vierstellige Logarithmentafeln genügen. Die Behandlung des Gegenstandes in einer allen sich darum interessierenden Kreisen zugänglichen Zeitschrift dürfte geeignet sein, die Diskussion, welche in der nächsten Vereinigung der Mathematiklehrer an schweizerischen Mittelschulen stattfinden soll, in günstiger Weise vorzubereiten, und ich ersuche die Herren Kollegen, die Reformvorschläge ebenfalls ernstlich zu prüfen und mir eine Meinungsäusserung eventuell schon vor der nächsten Zusammenkunft zukommen zu lassen.

1. Zur Dezimalteilung des Winkels.

Die Bestrebungen, die vom Altertum überlieferte sexagesimale Kreisteilung aufzugeben und ein dem dekadischen Zahlensystem angepasstes Teilungsprinzip einzuführen, sind nicht neu, und es existiert darüber bereits eine recht umfangreiche Literatur. Ich begnüge mich damit, auf folgende Arbeiten zu verweisen:

1. De la décimalisation du temps et de la circonférence, von Ernest Pasquier, Professor an der Hochschule in Löwen.[1])
2. Berichte über die Winkelteilung, im Namen der Tafelkommission der deutschen Mathematikervereinigung erstattet von R. Mehmke in Stuttgart.[2])
3. Notice historique sur la fondation du système métrique, par M. Bassot.[3])
4. Sur l'application de la division décimale du quart de cercle à la pratique de la navigation, par M. E. Guyou.[4])
5. Zur Dezimalteilung des Winkels, von Dr. A. Schülke.[5])

Reiche Literaturangaben finden sich namentlich in den beiden zuerst genannten Arbeiten. Unsere Aufgabe muss es nun sein, zu untersuchen,

[1]) Extraits des mémoires de l'union des ingénieurs de Louvain 1900.
[2]) Mathematikervereinigung VIII. Bd. 1900.
[3]) Annuaire du bureau de longitudes, pour l'an 1901.
[4]) Annuaire du bureau de longitudes, pour l'an 1902.
[5]) Zeitschr. für math. u. naturw. Unterricht 1896, pag. 339 u. 1899, pag. 630.

welches von den in Gebrauch befindlichen oder vorgeschlagenen Systemen der Winkelteilung für die Zwecke der Mittelschule das passendste ist. Stellen wir sie daher vorerst übersichtlich zusammen:

1. Sexagesimalsystem, seit dem Altertum in Gebrauch. Der volle Winkel ist in 360 Grade geteilt, der Grad in 60 Minuten, die Minute in 60 Sekunden, die Sekunde in 60 Tertien usw. Die Tertien und Quarten etc. werden nicht mehr gebraucht, sondern überall in Dezimalen der Sekunden angegeben.

2. Der volle Winkel in 360 Grade, ein rechter Winkel also in 90 Grade wie vorhin, der Grad aber weiter dezimal geteilt. Nach Sigmund Günther hat ein dem Namen nach unbekannter deutscher Kosmograph diese Teilung bereits im 15. Jahrhundert vorgeschlagen. 1585 wurde der Vorschlag von Simon Stevin, dem Erfinder der Dezimalbrüche, wiederholt. Tafeln in diesem System wurden zuerst von Briggs berechnet und 1633, zwei Jahre nach dessen Tode, in der Trigonometria Britannica von Gellibrand veröffentlicht. Heute findet das System in deutschen Lehrerkreisen lebhafte Befürworter, und, wie schon gesagt, finden in mehr als hundert Gymnasien vierstellige Logarithmentafeln mit Dezimalteilung des alten Grades Verwendung.

3. Centesimalsystem. Der rechte Winkel in 100 Grad, der Grad in 100 Minuten etc. geteilt, der volle Winkel also in 400 Grade. Dieses System wurde schon 1783 von Karl Schulze in seiner Dreiecksmesskunst empfohlen. Die ersten Tafeln aber sind erst 1799 von Joh. Philipp Ideler herausgegeben worden. Es darf hier noch erwähnt werden, dass die dezimale Teilung des Quadranten die Grundlage des ganzen metrischen Systems bildet, indem ja das Kilometer einer Bogenminute dieser Teilung auf dem Erdmeridian entspricht, gleich wie die Seemeile zu einer Bogenminute alter Teilung gehört. Der Zusammenhang der Winkelteilung mit den Längenmassen liegt also in dem Gedanken, die nautischen Masse mit den astronomischen in Übereinstimmung zu bringen.[1])

4. Teilung des ganzen Kreisumfanges in 100 Teile. Tafeln in diesem System sind 1891 von J. de Mendizábal Tambarrel herausgegeben worden. Diesem Teilungsprinzip wird von den Astronomen gerne das Wort geredet.

5. Teilung des halben Kreisumfanges in 100 Teile, der rechte Winkel also in 50. Von Bouquet de la Grye 1896 vorgeschlagen (die weitere Teilung dezimal).

[1]) Vergl. P. S. Laplace, Exposition du système du monde, pag. 72 u. 73, in der 3. Aufl.

6. Der ganze Umfang in 240 Teile, ein Teil weiter in 100 etc. Vorgeschlagen von Henri de Sarrauton: L'heure décimale et la division de la circonférence. Paris 1897.

Jedes System hat natürlich gewisse Vorteile und es kommt nur darauf an, von welchem Gesichtspunkte aus die Reform betrachtet wird. Von vorneherein hat man sich zu entscheiden, ob man die Zeitmasse mit hereinbeziehen will oder nicht. Es ist ja nicht zu leugnen, dass die Winkelmasse und die Zeitmasse in gewissen Gebieten (Astronomie und Nautik) in enger Beziehung zu einander stehen. Die Angabe der astronomischen Uhr kann eine mittlere Zeit, eine Sternzeit oder einen Winkel bedeuten. In Wirklichkeit freilich ist sie eine Winkelgrösse und keine Zeitgrösse, und die Messinstrumente sollten daher Winkelmasse statt Zeitmasse angeben.[1])

Von diesem Gesichtspunkte ausgehend hat die französische Marine Versuche angestellt mit 400teiligen Instrumenten; die Ephemeriden, Karten und Chronometer waren ebenfalls dem Centesimalsystem angepasst. Die Offiziere anerkannten fast einstimmig, dass die Neuerung ohne Übergangsperiode eingeführt werden könne, sobald die notwendigen Instrumente, Tabellen und Karten zur Verfügung gestellt werden.

Dem Bestreben, die Winkelteilung und die Zeitteilung gleichartig zu gestalten, entspringen die Vorschläge, den ganzen Kreis in 100 oder 240 Grade zu teilen. Dem ersten Prinzip entspricht die Einteilung des Tages in zehn Stunden, dem zweiten die Einteilung in 24 Stunden. Dem Centesimalsystem entsprechen 40 Stunden, ein Vorschlag, der ebenfalls schon gemacht worden ist.

Die Winkelteilung darf aber doch nicht mit der Zeitteilung verquickt werden. Die Teilung des Tages in 24 Stunden ist dieselbe für alle zivilisierten Länder. An einer Änderung hat das Publikum kein Interesse; eine solche würde den grössten Schwierigkeiten begegnen. Auch die Physiker würden kaum geneigt sein, das glücklich errungene internationale C. G. S. System aufzugeben oder schon wieder abzuändern. Des Fernern ist nicht zu vergessen, dass die Rechnungen, worin Winkelgrössen und Zeitgrössen zusammen auftreten, doch eine verschwindend kleine Zahl bilden gegenüber denjenigen, welche nur Winkelgrössen enthalten. Die Trigonometrie bildet überhaupt einen so wichtigen Teil der ganzen Mathematik, dass sie, wie Mehmke treffend bemerkt, das Recht beanspruchen darf, die sie am nächsten berührende Frage der

---

[1]) Vergl. M. E. Guyou, Sur l'application de la division décimale du quart de cercle à la pratique de la navigation, Annuaire du bureau de longitudes 1902, pag. 7 u. 8.

Winkelteilung von sich aus und nach ihren eigensten Bedürfnissen zu regeln. Das zweckmässigste System ist aber dasjenige, welches den rechten Winkel zur Einheit nimmt und diese Einheit weiter dezimal teilt, also das Centesimalsystem. In der Tat spielt der rechte Winkel in der ganzen reinen und angewandten Mathematik eine so wichtige Rolle, dass er sich als Einheit des Winkelmasses geradezu aufdrängt. Hören wir einige Stimmen darüber:

Hoüel: Pour tout ce qui concerne la mécanique céleste, la géodésie, la topographie, la physique et les déterminations numériques que l'on rencontre dans l'étude des mathématiques pures le quadrant est l'unité naturelle, indiquée de la manière la plus claire par l'examen des procédés pratiques aussi bien que par les diverses théories du calcul intégral qui conduisent aux transcendentes circulaires et à celles qui leur sont analogues. (Compte rendu de l'académie des sciences d. Paris 1870.)

Laplace dans son système du monde:

L'angle droit est la limite des inclinaisons d'une ligne sur un plan et de la hauteur des objets sur l'horizon. C'est d'ailleurs dans le premier quart de la circonférence que se forment les sinus et généralement toutes les lignes que la triangulation emploie et dont les rapports avec le rayon ont été réduits en tables; il était donc naturel de prendre l'angle droit pour l'unité des angles et le quart de la circonférence pour l'unité de leur mesure. On la divisa en parties décimales et pour avoir des mesures correspondantes sur la terre on divisa dans les mêmes parties le quart du méridien terrestre. Il ne s'agissait plus que d'avoir exactement la longueur.

Hören wir auch, wie sich Laplace über die dezimale Teilung ausspricht:

L'identité du calcul décimal et celui des nombres entiers ne laisse aucun doute sur les avantages de la division de toutes les espèces de mesure en parties décimales; il suffit pour s'en convaincre de comparer les difficultés des multiplications et des divisions complexes avec la facilité des mêmes opérations sur les nombres entiers, facilité qui devient plus grande encore au moyen des logarithmes dont on peut rendre par des instruments simples et peu couteux l'usage extrèmement populaire. A la vérité notre échelle arithmétique n'est point divisible par 3 et par 4, deux divisions que leur simplicité rend très usuelles. L'addition de deux nouveaux caractères eut suffit pour lui procurer cette avantage, mais un changement aussi considérable aurait été infailliblement rejeté avec le système de mesure qu'on lui aurait subordonné. D'ailleurs

l'échelle duodécimale a l'inconvénient d'exiger qu'on retienne les produits des 12 premiers nombres ce qui surpasse l'ordinaire étendue de la mémoire à laquelle l'échelle décimale est proportionnée. Enfin on aurait perdu l'avantage qui probablement donna naissance à notre arithmétique, celui de faire servir à la numération les doigts de la main. On ne balança donc point à adopter la division décimale et pour mettre de l'uniformité dans le système entier de mesure, on résolut de les dériver toutes d'une mesure linéaire et de ses divisions décimales. La question fut ainsi réduite aux choix de cette mesure universelle à laquelle on donna le nom de mètre.

Sobald das dekadische Zahlensystem in seiner heutigen Form allgemein eingeführt war, musste jedes andere Teilungsprinzip als das dezimale, was für Grössen auch in Betracht kommen mochten, die Rechnung erschweren, schon desshalb, weil ja überhaupt nie vollständig in einem anderen Zahlensystem gerechnet werden kann, schriftlich wenigstens, da ja die Zahlen im dekadischen System geschrieben werden. Etwas anderes wäre es, wenn auch in den anderen Systemen die Null und der Stellenwert benutzt würden. Ist dies nicht der Fall, so wird die Rechnung umständlich. Das Lösen eines Dreisatzes galt vor der Einführung der Stellungsarithmetik als Kunststück, weshalb sich die Griechen häufig graphischer Methoden bedienten. Siehe auch die Sexagesimalrechnung in den Scholien zu Euklids Elementen von Friedrich Hultsch in Dresden, Bibliotheca. mathematica. 3. Folge. 5. Bd. 3. Heft.

Sobald Rechnungsoperationen mit reinen Winkelgrössen ausgeführt werden müssen, treten auch in den oberen Gymnasialklassen sehr häufig Fehler auf. Umrechnung der Winkel von Bogenmass in Winkelmass und umgekehrt, Addition und Subtraktion von Winkeln, Bildung der Komplements- und Supplementswinkel geben immer Anlass zu langweiligen Rechnungsfehlern. Man kann hier einwenden, dass man gerade deswegen allen Grund habe, solche Operationen recht fleissig zu üben, da man ja nicht von heute auf morgen mit dem bisherigen System vollständig brechen könne und viele Abiturienten, welche an das Polytechnikum abgehen, doch noch damit rechnen müssen. Ich komme später wieder auf diesen Punkt zu sprechen, hier soll nur konstatiert werden, dass die genannten Operationen im Zehnersystem ungemein viel rascher und sicherer ausgeführt werden können, als im Sexagesimalsystem. Diese grossen Vorzüge werden übrigens allgemein zugegeben, aber leider nicht auch allgemein ihrer Bedeutung entsprechend gewürdigt.

Freilich ist das Rechnen auf der Mittelschulstufe weniger Selbst-

zweck als Mittel zum Zweck. Deswegen ist es aber doch nicht gleichgiltig, wie die Rechnungsergebnisse erhalten werden; es ist im Gegenteil gerade deshalb der kürzeste Weg einzuschlagen, der ja in diesem Falle auch der sicherste ist. Da jede Theorie durch möglichst viele Aufgaben belebt und nach allen Seiten hin beleuchtet werden muss, darf weder das schriftliche noch das mündliche Rechnen vernachlässigt werden.

Häufig genug hört man die Klage, dass unsere höheren Schüler im Kopfrechnen keine Übung besitzen. Den Grund sucht man gerne in der Verwendung der Dezimalbrüche und eifert daher gegen die Dezimalisierung der Masse; mit Unrecht, denn die Schuld liegt wohl mehr im Stellenwert und der Null als im Dezimalsystem selbst. Manche Schüler führen die Multiplikationen und Divisionen, ja oft die Ausrechnung ganzer Formeln auch mündlich durchaus nach dem schriftlichen Verfahren aus, indem sie sich eben das geschriebene Bild vorstellen. Desshalb geben sie denn auch das Resultat in Dezimalbruchform an. Beim Zwölfer- oder Sechsersystem mit Null- und Stellenwert wären die Erscheinungen gewiss dieselben. Was speziell die Winkelteilung anbelangt, so darf bemerkt werden, dass sich die trigonometrischen Rechnungen für das Kopfrechnen wenig eignen, sofern es sich nicht um spezielle Aufgaben oder grobe Abschätzungen handelt.

Die Brüche, deren Nenner Potenzen der Grundzahl darstellen, sei es nun im Dezimal- oder Duodezimalsystem, bilden nun einmal ein bequemes Mittel, eine Grösse mit beliebiger Genauigkeit anzugeben. Mit ein oder zwei Dezimalstellen gewinnt man eine ebenso gute, oft auch viel bessere Vorstellung von der Grösse einer Zahl als mit den meisten anderen Brüchen. Auch die ägyptischen Stammbruchreihen dürften praktisch wenig bequem sein.

Weit nachteiliger als die Dezimalbrüche und die Zehnteilung der Masse wirkt der Gebrauch der Logarithmen auf das Kopfrechnen ein. Entbehren kann man natürlich die Logarithmentafeln am Gymnasium nicht, aber jedenfalls sind keine siebenstelligen notwendig; denn diese bringen etwas Lähmendes, ja geradezu Geisttötendes in den Unterricht hinein. Um die zur Lösung einer einzigen Aufgabe notwendigen Logarithmen zusammenzustellen, muss der Schüler oft stundenlang blättern und Zahlen schreiben. Zu einem Überschlag im Kopfe, d. h. zu einer Abschätzung des Resultates ist keine Zeit vorhanden und doch ist das richtige Abschätzen weit bildender als das Errechnen eines möglichst genauen Resultates mit vielstelligen Logarithmentafeln.

Die grosse Genauigkeit ist übrigens sehr oft illusorisch oder für Schulzwecke ganz unnütz, wie ich noch zeigen werde.

Die Sexagesimalteilung war nur so lange berechtigt, als man die Stellungsarithmetik nicht kannte und daher eine Grundzahl mit möglichst vielen Teilern, wie das bei 60 der Fall ist, die Rechnung erleichterte, solange als überhaupt alle Masse der 60-Teilung unterworfen wurden und man statt der Kreisfunktionen Sinus und Cosinus etc. allein die Sehnen benutzte. Der Winkel von 60 Grad, dessen Sehne dem Radius gleich ist, war in diesem Falle die natürliche Einheit.

Die Benutzung der dezimalen Bruchteile, wie im Übrigen auch die Einheit beschaffen sein mag, an Stelle der sexagesimalen, bietet den Vorteil, dass die Interpolation bei allen Tafeln dieselbe wird. Ungemein viel leichter gestalten sich die Rechnungen mit sehr kleinen Winkeln. Da die Funktionen kleiner Winkel den Winkeln selbst proportional gesetzt werden können, so lassen sich die Logarithmen durch blosse Änderung der Kennziffer bestimmen. Es ist z. B. $\log\sin 0{,}0138^0 =$ $\log\sin\frac{1{,}38^0}{100} = \log\sin 1{,}38 - 2$, ebenso $\log\operatorname{tg} 0{,}0025^0 = \log\operatorname{tg} 0{,}25^0 - 2$.

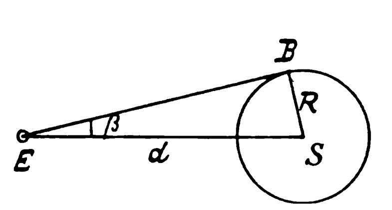
Dieser Vorteil möge durch die folgende einfache Aufgabe noch besser hervorgehoben werden:

Die mittlere Horizontalparallaxe der Sonne ist 8,8" und ihr scheinbarer Durchmesser 32'. Wie viele Erdradien betragen demnach ihre mittlere Entfernung und ihr Radius?

$$\alpha = 8{,}8'' = 0',1466\ldots = 0^0{,}002444\ldots$$
$$\beta = 16' = 0^0{,}2666\ldots$$

$$d = \frac{r}{\sin\alpha} = \frac{1}{\sin\alpha} \cdot r$$

Aus der Tafel entnehmen wir $\log\sin 0{,}00244\ldots = \log\sin\frac{2^0{,}444\ldots}{1000}$



$$\log\frac{1}{\sin\alpha} = 0 - (0{,}5299 - 5)$$
$$= 4{,}3701$$
$$d = 23440\ r$$

$$R = \frac{r \cdot \sin\beta}{\sin\alpha}$$

$$\log\sin\beta = 0{,}6076 - 3$$
$$\log\sin\alpha = 0{,}6299 - 5$$
$$2{,}0377$$
$$R = 109{,}08\ r$$

Der letzte Wert $R = 109\ r$ ergibt auch direkt aus dem Verhältnis der Winkel $= \frac{16 \cdot 60}{8{,}8} = 109{,}09$. Da sich 8,8″ auf den Äquatorhalbmesser bezieht, so sollte geschrieben werden: $d = 23440\ a$ und $R = 109\ a$, wo $a = 6378$ km., während $r = 6370$ km.

Benutzt man Tafeln mit Sexagesimalteilung, so muss man entweder den Sin. des kleinen Winkels durch den Bogen ersetzen oder die Zahlen S und T verwenden. Die letztere Methode ist jedenfalls für Schulen kaum zu empfehlen, lösen wir daher die Aufgabe nach der ersten:

$$d = \frac{r}{\sin \alpha} \quad \Bigg| \quad \begin{array}{l} \alpha : 180 = b : \pi \\ b = \dfrac{\alpha \cdot \pi}{180} = \sin \alpha \end{array}$$

$$d = r\ \frac{180 \cdot 60 \cdot 60}{8{,}8 \cdot \pi}$$

$$\begin{array}{lll} \log 3600 = 3{,}55\ \ 630 & \qquad & \log 8{,}8 = 0{,}94\ \ 448 \\ \log\ \ 180 = 2{,}25\ \ 527 & & \log \pi\ \ = 0{,}49\ \ 715 \\ \hline \qquad\qquad\ \ 5{,}81\ \ 157 & & \qquad\quad\ \ 1{,}44\ \ 163 \\ \log d = 4{,}36\ \ 994 & & d = 23439\ a. \end{array}$$

Dieses umständliche Verfahren muss eingeschlagen werden, auch wenn eine Tafel zur Verfügung steht, welche die log der Funktionen kleiner Winkel von Sekunde zu Sekunde enthält, da die Interpolation wegen der grossen Differenzen unzuverlässig ist. Nach der siebenstelligen Tafel von Vega ist:

$$\begin{array}{rl} \log \sin 8{,}8'' & = 5{,}588\ \ 6649 - 10 \\ & \ \ + 40\ \ \ 9140 \\ \hline & = 5{,}629\ \ 5789 - 10 \\ \hline \log \dfrac{1}{\sin 8{,}8''} & = 4{,}370\ \ 4211 \\ \hline d & = 23465\ a. \end{array}$$

Dieses Ergebnis ist aber weniger gut als 23440 a, da 23439 a richtig ist. Die vierstellige Tafel mit dezimaler Teilung des Grades ist also hier vorteilhafter.

An diese Aufgabe möchte ich, meiner zweiten Frage: Genügen vierstellige Logarithmentafeln, vorgreifend, die folgende Bemerkung anknüpfen: die Grösse 8,8″ für die Horizontalparallaxe stellt einen Mittelwert aus einer grossen Reihe von Beobachtungsergebnissen dar und ist erst seit 1896 international vereinbart. Er entspricht nur zweimal im Jahre den tatsächlichen Verhältnissen, da sich ja die Entfernung

zwischen Erde und Sonne fortwährend ändert. Es kann sich daher, soweit die Schule in Betracht kommt, nur um die Grössenordnung der Zahl handeln. Die Vorstellung der Grösse und die Einsicht in die tatsächlichen Verhältnisse sind gewiss ebenso gut, wenn wir setzen $d = 23440\ a$ oder auch $d = 23450\ a$, als wenn wir den etwas genaueren Wert $d = 23439\ a$ annehmen. Ganz ähnlich steht es mit vielen andern Konstanten. Vierstellige Tafeln genügen daher vollkommen. Mit Tafeln, welche die Logarithmen der trigonometrischen Funktionen von 0,01 zu 0,01 Grad angeben, werden die trigonometrischen Rechnungen fast doppelt so genau als mit Tafeln, welche nur Minuten enthalten. Dieser Umstand spricht sowohl zu gunsten der Dezimalteilung, wie auch zu Gunsten vierstelliger Logarithmentafeln.

Von allen Systemen bietet dasjenige, welches den rechten Winkel zur Einheit nimmt, noch Vorteile, die nur ihm allein zukommen:

1. Der rechte Winkel ist die gegebene natürliche Einheit.

2. Inniger Zusammenhang mit den Längenmassen.

3. Jede Reduktion auf den ersten Quadranten reduziert sich auf die Subtraktion der Zahlen 1, 2 oder 3, z. B. $\alpha = 2{,}4375$ R. Zur Reduktion braucht man bloss die 2 wegzulassen, und man hat 0,4375 *R*. Das Addieren und Subtrahieren von zwei Rechten reduziert sich auf das Addiren und Subtrahieren der Zahl 2, ob dabei der hundertste Teil des Quadranten als Centesimalgrad bezeichnet werde oder nicht, bleibt sich gleich. Sin. $226^0\ 57' = -$ Sin. $26^0\ 57'$. Beim Sexagesimalsystem müssen die Zahlen 90, 180 und 270 addiert und subtrahiert werden, was doch schon weniger einfach ist. Daher ist auch die Bildung der Komplements- und Supplementswinkel im Centesimalsystem noch einfacher als im Sexagesimalsystem mit dezimaler Teilung des Grades. Mehmke macht noch darauf aufmerksam, dass, wenn man

4. den rechten Winkel zur Einheit nimmt und der Zehnteilung unterwirft, sich dann jeder Winkelausdruck aus einer ganzen Zahl und einem Dezimalbruch zusammensetzt, ähnlich wie ein gewöhnlicher Logarithmus aus Kennziffer und Mantisse und die Addition oder Subtraktion einer beliebigen Anzahl Quadranten entspricht der Änderung der Kennziffer beim Logarithmus.

Das Centesimalsystem erscheint also nicht bloss als das natürlichste, es bietet auch beim Rechnen von allen die grössten Vorteile. Dass darin die Winkel von 60^0 und 30^0 alter Teilung in der irrationalen Form $0{,}666^0\ldots$ und $0{,}33^0\ldots$ enthalten sind und ausserdem in den Tafeln gar nicht vorkommen, kann nicht ernstlich als Nachteil betrachtet

werden, sind doch deren Funktionen zum Teil wirklich irrational. Man kann ja auch schreiben $\frac{2}{3} R$ und $\frac{1}{3} R$.

Wenn wir daher die Systeme nach ihrer Zweckmässigkeit für praktische Rechnungen ordnen, so ist das Centesimalsystem an die Spitze zu stellen, in zweiter Linie kommt das alte Sexagesimalsystem mit dezimaler Teilung des Grades. Die andern Systeme haben vor dem letztern keine Vorzüge, sie kommen daher wohl nicht ernstlich in Betracht. Höchstens würde das System 1 voller Winkel $= 100^0$ da vorteilhafter sein als die andern, wo in den Rechnungen Winkel auftreten, die grösser sind als vier Rechte (Mechanik, Astronomie). Dies sind aber doch Spezialgebiete, und die Zahl der Fälle, wo diese Teilungsart wirklich wünschbar wäre, ist doch sehr klein.

Die Vorzüge des Centesimalsystems haben ihm grosse Verbreitung verschafft bei den Feldmessern, Topographen und Geodäten. Es ist für geodätische Arbeiten ausschliesslich in Gebrauch in Frankreich, Belgien, Baden und Württemberg; ferner ist es eingeführt in Rumänien, Serbien, in der Türkei, in Japan, Chile und Argentinien, also in allen Ländern, wo keine Tradition der Einführung hindernd im Wege stand. Auch in der Schweiz scheint es dem alten System den Rang abzulaufen. Nach einer persönlichen Mitteilung des Herrn Kern verfertigt die rühmlichst bekannte Firma Kern & Cie. in Aarau jetzt 90% 400teilige Winkelinstrumente und bloss noch 10% mit Sexagesimalteilung.

Kann es auch in der Schule eingeführt werden?

Solange noch in allen Lehrbüchern und wissenschaftlichen Werken die Winkelangaben fast ausschliesslich in sexagesimaler Teilung vorhanden sind, werden zahlreiche Umrechnungen notwendig. Dass die meisten Astronomen mit Rücksicht auf das grosse, bereits vorhandene Beobachtungsmaterial und die kostbaren 60teiligen Instrumente der Neuerung abhold sind, ist daher wohl begreiflich. Auch für die Schule muss man sich fragen, ob nicht durch den häufigen Übergang von einem System in das andere die Vorteile wieder verloren gehen. Man kann sich allerdings zur Umwandlung mit graphischen Methoden oder Tabellen behelfen. Aber die Rechnung wird dadurch wieder kompliziert.

Diese Umstände, im Verein mit dem Beharrungsvermögen der Menschen, alte, vertraute Einrichtungen beizubehalten oder vielleicht besser der Scheu vor einer kräftigen Operation werden die allgemeine Einführung des Centesimalsystems noch lange, vielleicht immer unmöglich machen.

Anderseits bietet doch schon die Dezimalisation des Sexagesimalsystems so viele Vorteile, dass man keinen Augenblick mit der Einführung zögern sollte. Eine Hauptforderung, der leichte Übergang von einem System in das andere, bleibt dabei erfüllt, denn als Verwandlungszahl tritt nur die Zahl 6 auf; die Verwandlung kann daher häufig im Kopf ausgeführt werden, was eine wertvolle Übung ist. Dadurch, dass in beiden Systemen die Anzahl der ganzen Grade die gleiche bleibt, gewinnt man sofort ein sicheres Urteil über die Richtigkeit der Verwandlung, und für alle diejenigen, welche später nicht gerade mit trigonometrischen Rechnungen zu tun haben, bleibt alles beim Alten, denn sie werden häufig von Graden sprechen hören, aber selten von Bruchteilen eines Grades, höchstens etwa von halben, Drittel- und Viertel-Graden. Minuten und Sekunden werden sie sich ja so wie so in den meisten Fällen nicht vorstellen können. Auf einem 12 cm Theodolit stellt eine Minute einen Bogen von $\frac{17}{1000}$ *mm* dar und kann daher nur mit Nonius oder Ablesemikroskop bestimmt werden. Um diese Grössen vorstellbar zu machen, muss man schon zu aussergewöhnlichen Verhältnissen greifen, etwa zu der Erdkugel, worauf eine Bogensekunde rund 30 Meter lang ist.

Aus allen diesen Gründen hat dieses System viele Freunde gewonnen und eine grosse Verbreitung gefunden. Auch manche Astronomen und Geodäten schliessen sich dem Kompromisse an. In Deutschland ist es, wie gesagt, in die Schulen eingedrungen. Die Logarithmentafel von Bremiker hat schon acht Auflagen erlebt. In Italien wird es in der Marine und in allen Militärschulen gebraucht. In Nordamerika ist es in den Schulen fast ausschliesslich vertreten. Das Annuaire du bureau de longitudes und andere astronomische Tabellenwerke haben ebenfalls einen Schritt in dieser Richtung getan und geben sowohl bei Zeit- wie Winkelgrössen die Sekunden häufig in Dezimalen der Minute an. Herr Pasquier (zitierte Arbeit pag. 47) charakterisiert die Situation wie folgt: Dans ces conditions nous croyons que c'est le système 360 décimalisé qui a le plus de chances de rallier les suffrages des savants des principaux pays. Bien qu'il soit un peu inférieur au système 400 sous le rapport de la sécurité et de la rapidité des calculs trigonométriques usuels, il sera considéré comme lui étant supérieur sous plusieurs rapports importants qui feront sans doute pencher la balance de son côté. En particulier il ne nous paraît pas douteux que les Anglais, les Suédois, les Américains du Nord s'y rallieront plus facilement qu'au système 400; nous pensons aussi que si l'on avait passé au vote au

congrès de Munich, la majorité se serait prononcé en sa faveur et nous avons vu qu'il rentre dans les vues du congrès de Berlin.

Der Einführung in der Schule steht nichts im Wege; auch in den Industrieschulen nicht. Dass die Schüler der letztern, welche an die technische Hochschule abgehen, wo ein Teil doch wieder mit Minuten und Sekunden rechnen muss, ungenügend vorbereitet wären, ist nicht zu befürchten. Durch die gelegentlich noch vorzunehmenden Umwandlungen lernen sie ja das ursprüngliche Sexagesimalsystem auch kennen, und wenn sie nicht Gelegenheit haben sollten, damit Bekanntschaft zu machen, so ist das von geringer Bedeutung, denn auch in dem hier in Betracht kommenden Alter eignet man sich nach meinen eigenen Erfahrungen Neuerungen sehr schnell und sicher an, weil man entweder durch das Berufsstudium in eine Zwangslage versetzt ist oder die Vorteile besser erkennt und würdigt und daher mit einem festeren Willen und grösserer Ausdauer an das Erlernen herantritt; auch das Gedächtnis ist nicht schwächer geworden. Betrachtet man also die Teilung in Minuten und Sekunden, solange sie überhaupt noch verwendet wird, gewissermassen als Berufssache, so brauchen sich nur diejenigen damit abzugeben, welche sie wirklich nötig haben, und das ist noch lange nicht bei allen Industrieschülern der Fall.

Die Schule kann übrigens dem Polytechnikum, solange die Minuten und Sekunden dort noch Verwendung finden, dadurch in jeder Beziehung gerecht werden, dass die Industrieschüler in der obersten Klasse auch andere Tafeln handhaben lernen. Es dürfte sich jetzt auch lohnen, die Rechnungsergebnisse, welche mit verschieden grossen Tafeln erhalten werden, mit einander zu vergleichen und, wie ich am Schlusse meiner Ausführung noch besonders betonen werde, der Fehlertheorie überhaupt einige Beachtung zu schenken.

II. Genügen vierstellige Logarithmentafeln?

Siebenstellige und auch noch fünfstellige Logarithmentafeln bilden in der Schule einen Zahlenluxus, den wir füglich aufgeben dürfen. Von einer Reihe bedeutender Schulmänner, z. B. A. Schülke in Königsberg (Zeitschrift für Gymnasien 1895, Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht 1895, 1896 und 1899 und C. Müller in der gleichen Zeitschrift 1893) ist schon wiederholt nachgewiesen worden, dass vierstellige Logarithmentafeln für alle Zwecke der Schulmathematik, ja sogar in den meisten Fällen auch für die Praxis des Feldmessers genügen. Die Vermessungsinstruktion für die Geometer in den Konkordatskantonen enthält folgende Vorschriften für die Genauig-

keit der Messungen und Pläne: Scharfe Grenzzeichen vorausgesetzt, dürfen die Ergebnisse zweier unabhängig von einander auszuführenden Messungen derselben Strecke um 0,003 bis höchstens 0,01 $\sqrt{4\,S + 0{,}005\,S^2}$, im gebirgigen Terrain um das 1½fache dieses Betrages von einander abweichen, wo S die Streckenlänge ist. Wird eine Strecke vom Plane abgegriffen, so darf das erhaltene Mass von dem durch direkte Messung gefundenen abweichen um 0,003 bis höchstens 0,01 $\sqrt{4\,S + 0{,}005\,S^2}$, vermehrt um diejenige Länge, welche auf dem Plane durch 0,2 *mm* dargestellt ist.

Die höchsten zulässigen Abweichungen betragen daher:
im günstigen Gelände: auf 100 *m* 0,21 *m*, auf 1000 *m* 0,95 *m*.
im gebirgigen Terrain: „ 100 *m* 0,52 *m*, „ 1000 *m* 1,43 *m*.

Also rund 0,15 % der gemessenen Länge. Für Hauptpolygonzüge darf der Schlussfehler ⅛ % = 0,125 % der ganzen Länge erreichen. An diese Vorschriften anknüpfend, stelle ich für die Schule folgende Forderung auf.

Durch die Rechnung ist im allgemeinen keine grössere Genauigkeit zu erstreben, als sie durch Messungen und Zeichnungen erreicht werden kann, denn es ist ganz widersinnig, mit Zahlen, die von vornherein als Näherungswerte zu betrachten sind, auf mehr Dezimalen, d. h. auf kleinere Einheiten zu rechnen, als durch Messung überhaupt festgestellt werden können. Die Zahlen, welche den Aufgaben aus der Geometrie, Trigonometrie, Stereometrie, Physik und Astronomie zu grunde gelegt werden, müssen so angesehen werden, als seien sie durch Messung gewonnen worden. Dies betrifft also weitaus die grösste Zahl der in Betracht kommenden Aufgaben. Aber wohl äusserst selten wird bei schulmässigen Messungen und Schülerzeichnungen die Genauigkeit von 0,15 % erreicht; mit den zur Verfügung stehenden Instrumenten kann diese Genauigkeit allermeistens auch bei noch so grosser Sorgfalt nicht erreicht werden, es sei denn, dass die Messungen wiederholt werden, wozu aber nicht immer Zeit vorhanden ist. Eine grössere Genauigkeit ist aber auch durchaus unnötig. Es genügt, wenn das Resultat so genau ist, dass der Schüler einen richtigen Begriff von der Grössenordnung bekommt und dadurch ein besseres Verständnis der Sache gewinnt.

Es soll damit nicht etwa der Ungenauigkeit Tür und Tor geöffnet werden; es soll nur ein vernünftiges Arbeiten erstrebt werden; die Tafel muss geben, was sie geben kann, aber sie selbst muss zweckentsprechend eingerichtet sein. Siebenstellige Logarithmentafeln werden bloss zu ganz speziellen Rechnungen von den Astronomen und Geodäten

benutzt, für die allermeisten Rechnungen werden fünfstellige und sechsstellige verwendet. Es ist eben selbstverständlich, dass der berufsmässige und wissenschaftliche Rechner mit einer Logarithmentafel nicht auskommt. Der Schüler allerdings braucht nur eine zu besitzen, aber nicht die siebenstellige. Abgesehen von der grossen mechanischen und geistigen Mehrarbeit, welche ihre Handhabung erfordert, haben sie den Nachteil, dass die Schüler über den wünschenswerten oder erreichbaren Grad der Genauigkeit falsche oder gar keine Vorstellung erhalten. Sie rechnen gedankenlos mit den gegebenen Zahlen, als ob alles absolute Zahlen wären und Ungenauigkeiten nur von der Irrationalität der Logarithmen herrührten; von der Schwierigkeit der Messung, von den oft umständlichen mühevollen Vorbereitungen zur Erlangung einwandfreier Resultate haben sie keine Ahnung, und doch darf nicht vergessen werden, dass in den sogenannten exakten Wissenschaften die Beobachtung und Messung der Rechnung vorausgehen muss.

Diejenigen Herren Kollegen, welche auch Unterricht in Physik, technischem Zeichnen, darstellender Geometrie und Feldmessen erteilen, werden bestätigen, dass es oft einer grossen Mühe und Geduld bedarf, um brauchbare Resultate zu erlangen. Der Lehrer ist gewöhnlich auch sehr zufrieden, wenn seine eigenen Messungen auf etwa zwei Dezimalen der Einheit stimmen (spez. Gewicht, Beschleunigung, Ausdehnung, Photometrie, elektrotechnische Messungen). Dabei handelt es sich um verhältnismässig kleine Zahlen, so dass der möglicherweise begangene Fehler im Verhältnis zur ganzen Zahl sehr gross sein kann. Zu den genauesten Messungen gehören sicher die Wägungen; ein feines Instrument besitzen wir ja in der Chemikerwage. Die theoretische Genauigkeit kann auch beliebig weit getrieben werden, praktisch ist sie aber doch bloss ungefähr $\frac{1}{10000}$.

Beim Zeichnen ist wohl das Zentimeter die gewöhnliche Einheit. Kann man aus der Zeichnung noch $^2/_{10}$ *mm* abgreifen (zulässige Fehler für Katasterzeichnungen), dann ist sie gewiss sehr genau; diese Genauigkeit kann man aber nur durch einen stetigen Kampf gegen die Flüchtigkeit im Zeichnen erreichen. Sobald der Schüler ein Reisszeug in die Hände bekommt, muss der Lehrer mit pedantischer Beharrlichkeit aut sauberes und exaktes Arbeiten dringen. Es ist dies notwendig mit Rücksicht auf das graphische Rechnen, graphische Statik, Planzeichnen etc. Dann hätte es aber auch gar keinen Sinn, einen so grossen Apparat wie Zeichnungsbrett, Winkel und Reissschienen, Reisszeug etc. in Bewegung zu setzen, wenn es nicht darauf ankommt, ob drei Linien, welche durch

einen Punkt gehen sollen, ein Fehlerdreieck bilden oder ob sie sich wirklich möglichst genau im Punkte treffen. Diese Genauigkeit im Zeichnen steht nicht im Widerspruch mit meiner Forderung einer geringeren Genauigkeit im Rechnen durch Einführung von bloss vierstelligen Logarithmentafeln. Sie ist damit im Gegenteil in bester Harmonie, weil eben beim Zeichnen nur bei allergrösster Sorgfalt die Genauigkeit vierstelliger Logarithmen erreicht wird. Aus langjähriger Erfahrung kann ich ferner sagen, dass sich häufig genug hinter Unexaktheit nur Unkenntnis und mangelhaftes Verständnis verbergen.

Wie steht es in der analytischen Geometrie? Zur Darstellung von Punkten und Geraden wird wohl keiner der Kollegen die Koordinaten auf mehr als zwei Dezimalstellen genau ausrechnen lassen. Mehr Stellen können in der Zeichnung gar nicht berücksichtigt werden; sie tragen auch nichts zum besseren Verständnis bei.

Da die Abweichungen der Werte, welche vierstellige Logarithmentafeln liefern, von den wahren Werten 0,1 % nicht übersteigen, so genügen vierstellige Tafeln für alle Rechnungen aus den angegebenen Gebieten. In der vierstelligen Tafel von Schülke bleibt die Abweichung auch bei den trigonometrischen Funktionen (nicht den Logarithmen) stets unter 0,15 %, erreicht also ungefähr die Genauigkeit, welche der Kataster vorschreibt. Viele Physikbücher haben als Anhang eine Logarithmentafel oder eine Tafel der trigonometrischen Funktionen, aber gewöhnlich nur dreistellig, höchstens vierstellig.

Also überall da, wo die gebrauchten Zahlen von Messungen herrühren, genügen in der Schule die vierstelligen Logarithmentafeln vollkommen, und bei den meisten Aufgaben mit absoluten Zahlen genügen sie erst recht, denn diese Aufgaben haben ausschliesslich Übungszwecke, und die Zahlen können daher von vornherein einfach gewählt werden.

Ich kenne nur ein Gebiet, wo sie vielleicht nicht ganz genügen, das ist das Gebiet der Zinseszinsrechnung.

Werden die Logarithmen der Zinsfaktoren auf fünf Dezimalen genau angegeben, so genügt das wieder vollständig, wie das folgende Beispiel zeigt:

Eine Gemeinde macht zum Zwecke einer Wasserversorgung ein Anleihen von 300,000 Fr. Welchen Betrag muss sie jährlich aufwenden, wenn die Schuld bei einer $4^1/_2$ proz. Verzinsung in 50 Jahren getilgt sein soll? Es ist:

$$k \cdot q^n = \frac{a\,(q^n - 1)}{q - 1} \qquad k = 300\,000 \text{ Fr.}$$

$$q = 1{,}045$$

$$a = \frac{k \cdot q^n\,(q - 1)}{q^n - 1} \qquad q - 1 = 0{,}045$$

$$a = ?$$

Schülke	4stellig	Wittstein	5stellig	Vega	7stellig
q	0,01912 | 50	q	0,01912 | 50	q	0,0191163 | 50
q^n	0,9560 | $q^n - 1 = 8,036$	q^n	0,95600 | $q^n - 1 = 8,0365$	q^n	9,9558150 | $q\ -1 = 8,0326$
$(q^n - 1)$	0,6532 - 2	$(q^n - 1)$	0,65321 - 2	$(q - 1)$	0,6532125 - 3
k	5,4771	k	5,47712	k	5,4771213
	5,0863		5,08633		5,0861488
$(q^n - 1)$	0,9051	$(q^n - 1)$	0,90507	$(q^n - 1)$	0,9048588
a	4,1812	a	4,18126	a	4,1812900
$a =$	15180	$a =$	15179,6	$a =$	15180,6
	48 Ziffern.		56 Ziffern.		70 Ziffern.

Schülke: Die Log. sind alle beieinander und zwar so, dass die Tafel nur an einer Stelle aufgeschlagen werden muss.

Wittstein: Die Log. befinden sich an 5 verschiedenen Orten und auf 20 Seiten verteilt.

Vega: Die Log. befinden sich an 5 verschiedenen Orten, die sich auf 200 Seiten verteilen.

Bei den dicken Tabellen ist auch das Papier gewöhnlich dünner, das Nachschlagen daher mit mehr Mühe verbunden.

Die vielstelligen Tafeln erfordern aber nicht bloss eine bedeutende mechanische Mehrarbeit, sondern auch eine geistige, die ganz ausserordentlich ermüdend wirkt. Eine Tafel mit siebenstelligen Mantissen und fünfzifferigen Numeri enthält 100 mal so viel Zahlen als eine Tafel mit vierstelligen Mantissen und dreizifferigen Numeri. Der Rechner hat also bei vierstelligen Tafeln eine ganz erheblich grössere Anzahl von Zahlen zu lesen und von einander zu unterscheiden; dazu kommt, dass die Zahlen ungefähr doppelt so viele Ziffern enthalten. Das ist aber für den jugendlichen Geist und das Auge eine Herkulesarbeit, die sie nicht ohne grossen Nachteil zu bewältigen vermögen. Also fort aus der Schule mit diesen dicken Büchern voll Zahlen. Ein handliches Büchlein von kaum 20 Seiten kann alles enthalten, was die Schule an Tabellen bedarf. Ich brauche für mich häufig die vierstellige Tafel von Schülke, und ich habe sie so lieb gewonnen, dass ich nur mit Widerwillen zu einer andern greife, wenn es einmal sein muss.

In dem Beispiel stimmt das Resultat der vierstelligen Tafel überraschend gut mit den übrigen Resultaten. Es können natürlich grössere Abweichungen vorkommen, immerhin wird der Log. des Schlussergebnisses wohl höchst selten auf mehr als ein oder zwei Einheiten der letzten Stelle fehlerhaft sein; denn die Wahrscheinlichkeit, dass die Fehler, welche der letzten Stelle eines Log. anhaften, alle im gleichen Sinne wirken und sich daher summieren, ist ganz ausserordentlich ge-

für den Cosinus und an der oberen Grenze für den Sinus unzuverlässige Werte. In unserem Falle wird nun gerade der kleine Winkel mit dem Cosinus bestimmt, die grossen aber werden mit dem Sinus berechnet. Der Wert von α liegt dem Grenzwert am nächsten, daher zeigt er auch die grössten Abweichungen.

In allen derartigen Fällen erfordert die Rechnung besondere Sorgfalt; das gewöhnliche Verfahren muss meist durch ein anderes ersetzt werden, denn auch siebenstellige Tafeln helfen nicht immer, weil die Interpolation an den Grenzen unzuverlässig wird, wie wir schon an einem Beispiel gesehen haben. Mit den Napierschen Analogien geben auch die vierstelligen Tafeln gute Resultate.

Es ist nun interessant, zu sehen, dass vierstellige Logarithmentafeln mit dezimal geteiltem Grad ganz befriedigende Ergebnisse liefern, wenn das Dreieck in zwei rechtwinklige Dreiecke zerlegt wird, während fünfstellige Tafeln mit Sexagesimalteilung in diesem Falle gar nicht gebraucht werden können.

$$a = 34^0,583 \qquad \alpha = ?$$
$$h = 34^0 \qquad \beta = ?$$
$$\gamma = 12^0 \qquad c = ?$$

$$\operatorname{tg} p = \cos \gamma \operatorname{tg} a \qquad \cos \varphi = \cos a \operatorname{tg} \gamma$$
$$\sin h = \sin a \sin \gamma$$

cos γ	9,9904 — 10	cos a	9,9156 — 10	sin a	9,7540 — 10
tg a	9,8385 — 10	tg γ	9,3275 — 10	sin φ	9,3179 — 10
tg p	9,8289 — 10	cos φ	9,2431 — 10	sin h	9,0719 — 10

$p = 33^0,994$ $\qquad \varphi = 80^0,073$ $\qquad h = 6^0,777$

$q = 0^0,006$

$$\cos c = \cos h \cos q \qquad \cos \alpha = \frac{\sin q}{\operatorname{tg} h} \qquad \cos \psi = \frac{\sin h}{\operatorname{tg} q}$$

cos h	9,9969 — 10	sin q	6,0343 — 10	sin h	9,0719 — 10
cos q	0,0000	tg h	9,0744 — 10	tg q	6,0200 — 10
cos c	9,9969	cos α	6,9599 — 10	cos ψ	3,0519
				tg ψ	6,9481 — 10

$c = h = 6^0,777$

$$\psi = 0^0,051$$
$$\varphi = 80^0,073$$
$$\beta = 80^0,124$$

$$\alpha = 89^0,949 = 89^0\,56'\,56''$$
$$\beta = 80^0,124 = 80^0\;7'\,26''$$
$$c = 6^0,777 = 6^0\,46'\,37''$$

Anmerkung: Gewöhnlich wird man bei 4stelligen Tafeln nur auf Hundertstels-Grade rechnen; das Beispiel zeigt aber, dass man auch sehr wohl die Tausendstel mitnehmen kann, was man immer tun wird, wenn es sich darum handelt, bei kleinen Winkeln die Vorteile der Dezimalteilung auszunützen.

Die Lösung ist nur deshalb möglich, weil die Logarithmen der Funktionen des sehr kleinen Winkels q infolge der Dezimalteilung noch berücksichtigt werden können. Es ist dies also ein neues Beispiel für die Brauchbarkeit vierstelliger Logarithmentafeln und die Vorzüge der Dezimalteilung. In den im Anfang dieses Kapitels zitierten Arbeiten findet sich eine grosse Anzahl von Aufgaben, welche zeigen, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung mit vierstelligen Tafeln gut zur Darstellung gebracht werden können.

Bei der vorigen Aufgabe darf wohl die Frage aufgeworfen werden, ob das Ziel die Mühe auch lohne, da das Vorgebrachte ja nur etwa den vierten Teil der ganzen Lösung darstellt. Muss der Schüler sie vollständig durchrechnen, so wird er sich dabei kaum für die Mathematik begeistern, denn er muss gewiss mehrere Stunden dahinter sitzen, bis er alle Logarithmen wohlgeordnet beisammen hat, und wenn der Sonnenschein ins Stübchen dringt oder das Vöglein vor dem Fenster jubiliert, so dürften wohl manche die Aufgabe im Stiche lassen, und bloss noch die Streber werden die Fleissigen sein. Werden die Schüler in Gruppen geteilt, und wird jeder Gruppe ein Teil der Aufgabe zugewiesen, so mögen solche Beispiele wohl auch schneller bemeistert werden; das vorliegende speziell lässt sich ja auch in anderer Weise behandeln und ausbeuten.*)

Im allgemeinen aber soll der Grundsatz gelten, dass die Aufgaben nicht bloss inhaltlich dem Schüler nicht zu viel zumuten, sondern auch punkto mechanischer Arbeit nicht zu hohe Anforderungen stellen. Je schneller die mechanische Arbeit erledigt ist, desto mehr Freude werden die Resultate dem lebhaften Geist der Schüler bereiten, desto mehr Aufgaben können gelöst werden, desto mehr Zeit bleibt übrig, auch schwierigere Probleme anzugreifen. Die kleinen vierstelligen Logarithmentafeln mit den nötigen Konstanten und einer Quadrattafel versehen, sind in hohem Grade geeignet, die mechanische Arbeit auf ein Minimum zu reduzieren. Dass Aufgaben vorkommen können, zu deren Lösung vierstellige Tafeln schlechterdings nicht genügen, kann selbstverständlich nicht in Abrede gestellt werden. In solchen Fällen aber kann der Lehrer die Logarithmen aus einer umfangreichen Tafel diktieren, oder er wird gerade das Resultat angeben.

Auf spezielle Beispiele will ich hier verzichten; es sei nur bemerkt, dass manche Aufgaben aus der Astronomie und Geodäsie einen hohen Grad von Genauigkeit der Rechnung verlangen, der mit vier- und fünfstelligen Tafeln nicht zu erreichen ist; die Schule wird aber nicht zu tief in diese Gebiete eindringen können, nicht bloss wegen der Schwierigkeit der Materie, sondern auch wegen der langen Rechnungen, die man doch besser den Geodäten und Astronomen überlassen muss.

Mein Aufsatz ist länger geworden, als ich es anfänglich beabsichtigte, Die zwei Fragen aber, die darin gestellt werden, lassen sich eben nicht mit einigen Worten abtun. Jede einzelne ist so wichtig, dass sich inter-

*) Dem Buch soll wegen dieser Aufgabe kein Vorwurf gemacht werden, es ist sonst eine vorzügliche Aufgabensammlung. Nebenbei bemerkt geben die Autoren die Sekunden durchgehends in Dezimalen der Minuten an.

nationale Gelehrtenkongresse und deutsche Mathematikerversammlungen eingehend damit beschäftigen.

Ich glaube, gezeigt zu haben, dass die Reformen sowohl vom hygienischen wie pädagogischen Standpunkt aus sehr zu begrüssen sind. Auch in wissenschaftlicher Beziehung wird der Unterricht dadurch nur gewinnen, indem der sehr erhebliche Zeitgewinn eine bessere Vertiefung in den Lehrstoff ermöglicht oder auch eine Erweiterung des Pensums gestattet. Für die Infinitesimalrechnung wird sich leichter die notwendige Stundenzahl erübrigen lassen, so dass der Funktionsbegriff einigermassen abschliessend behandelt werden kann.

Ich möchte auch sehr empfehlen, mit den Schülern einige Untersuchungen über die Genauigkeitsgrenzen anzustellen. Dabei denke ich nicht an eine ausgedehnte Fehlertheorie, aber immerhin sollten an einigen konkreten Beispielen die Fehlerfortpflanzungsgesetze festgestellt und die oft ganz irrigen Vorstellungen der Schüler über den erreichbaren Grad der Genauigkeit bei Messungen und Rechnungen korrigiert werden. Dabei würde sich Gelegenheit bieten, dem logarithmischen Rechnen noch besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Den Industrieschülern kann man jetzt auch eine umfangreichere Logarithmentafel in die Hand geben und ihnen z. B. theoretisch und praktisch zeigen, dass eine zehnmal grössere Genauigkeit, d. h. eine Stelle mehr auch eine zehnmal umfangreichere Tafel verlangt. So dürfte auch das Polytechnikum zu seinem Rechte kommen; in der Schule aber würde das Rechnen weniger gedankenlos betrieben; zu Übungen im Kopfrechnen und Abschätzen der Resultate böte sich häufig Gelegenheit.

Zum Schlusse will ich noch das Resultat meiner Enquête über die an schweizerischen Mittelschulen gebrauchten Logarithmentafeln mitteilen. Die Untersuchung erstreckte sich auf Gymnasien beider Richtungen, Seminarien und Techniken. An 16 von 40 Mittelschulen (also 40 %) werden noch siebenstellige Logarithmentafeln gebraucht. Siebenstellige benutzen alle Berner Gymnasien und Seminarien mit Ausnahme des Gymnasiums in Biel, ferner Freiburg, Neuenburg, La Chaux-de-Fonds, Chur, Luzern, Solothurn, Schwyz, Lugano, Sitten; sechsstellige Sarnen. Die vierstellige benutzen das Obergymnasium in Basel, Zug und die Abteilung für Bautechniker am Technikum Winterthur. Alle andern haben fünfstellige Tafeln, meist von Gauss oder Greve. Wo an der einen Abteilung siebenstellige und an der andern fünfstellige gebraucht werden, herrscht allgemein die Ansicht, die technische Abteilung müsse siebenstellige haben, während sich das Gymnasium mit fünfstelligen begnügen könne. In Solothurn hat die Handelsschule siebenstellige, offenbar mit Rücksicht auf die Zinseszinsrechnungen Dezimalteilung des Grades kommt nirgends vor, dagegen werden am städtischen Realgymnasium in Bern für das Feldmessen Instrumente und Tafeln nach dem Centesimalsystem benutzt. Auch in Aarau ist einer der Theodolite centesimal geteilt. Fahren die genannten Schulen mit den siebenstelligen Logarithmentafeln ab, so wird dadurch mehr als 1000 jungen Menschen ein grosser Dienst erwiesen. Und sollten meine Reformvorschläge nur das bewirken, dass statt der siebenstelligen Tafeln doch wenigstens überall nur fünfstellige gebraucht werden, so ist auch dies schon ein ganzer Erfolg, der es mich nicht bereuen lässt, die Frage aufgegriffen zu haben.

Die kaufmännischen Bildungsanstalten von Österreich und Mitteldeutschland, mit Nutzanwendungen auf schweizerische Verhältnisse. *)

Von Prof. Th. Bernet-Hanhart, Prorektor der Kant. Handelsschule in Zürich.

Soeben bin ich von einer Reise aus Deutschland und Belgien zurückgekehrt, auf der sich mir Gelegenheit bot, neuerdings einige Lehranstalten kennen zu lernen, die das kaufmännische Unterrichtswesen höherer und höchster Stufe in mustergültiger Weise vertreten.

Die nachstehenden Ausführungen und Erörterungen beruhen indes zumeist auf meinen Beobachtungen und Erfahrungen anlässlich einer gemeinsam mit Prorektor Schurter, dem Leiter der Handelsklassen der höhern Töchterschule Zürich, im Frühsommer 1903 ausgeführten Studienreise, wobei wir durch zahlreiche Schulbesuche und eingehende Besprechungen mit erfahrnen Fachmännern in Frankfurt a. M., Dessau, Braunschweig, Leipzig, Dresden, Aussig, Prag, Wien und Linz ein viel genaueres und reicheres Bild vom hochentwickelten kommerziellen Bildungswesen Mitteldeutschlands und Österreichs gewinnen konnten, als das uns zugängliche umfangreiche Druckschriftenmaterial es uns ermöglicht hatte. Auf frühern Reisen hatte ich bereits einerseits norddeutsche Handelslehranstalten und anderseits das kaufmännische Bildungswesen von Baden, Bayern und Württemberg aus eigener Anschauung kennen gelernt, ferner die Handelsschulen in Paris und — last, but not least — diejenigen unseres eigenen Landes deutscher und romanischer Sprache.

In dieser Zeitschrift darf ich selbstverständlich nicht zu viel Raum für meine Ausführungen beanspruchen und muss mich daher darauf beschränken, neben Bruchstücken aus meinen Reiseberichten Mitteilungen und Eröterungen über einzelne wichtigere Beobachtungen und Fragen zu bieten, indem ich versuche, unter Darstellung des im Auslande Gesehenen und Gelernten Nutzanwendungen für unsere Verhältnisse zu ziehen. Besondere Aufmerksamkeit wurde den höhern und mittleren Handelsschulen gewidmet als derjenigen Schulstufe, an welcher der Verfasser wirkt, und es beziehen sich infolgedessen auch die nachstehenden Mitteilungen zumeist auf diese Schulkategorie. Wenn manche Leser daraus einige Belehrung und Anregung gewinnen, so dass sie sich mit der einen oder andern Frage näher beschäftigen und persönlich Stellung zu ihr nehmen, so ist der Zweck dieser Abhandlung erfüllt.

Übersicht über die kommerziellen Bildungsanstalten von Österreich und Mitteldeutschland, insbesondere über die Organisation und Frequenz der höheren Handelsschulen.

In Österreich bestehen gegenwärtig folgende Kategorien von kommerziellen Lehranstalten:

1. Handelshochschulen. *a.* Die „Wiener Exportakademie des K. K. österreichischen Handelsmuseums" (vom Handelsministerium subventioniert);

Lehrziel: Höhere handelswissenschaftliche Ausbildung, insbesondere für den Aussenhandel.

b. Die Handelshochschule, Stiftung Revoltella, in Triest.

Lehrziel: Höhere fachwissenschaftliche Ausbildung im Allgemeinen.

Ausserdem bestehen an der Wiener Handelsakademie, der K. K. Handelsakademie in Graz und an der deutschen Handelsakademie in Prag einjährige Kurse für Abiturienten von Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) mit einem rein fachlichen Unterrichtsprogramm.

2. Vierklassige höhere Handelsschulen, sogenannte Handelsakademien, von kaufmännischen Korporationen, Kommunen, Ländern und dem Staate unterhalten.

Lehrziel: Vermittlung einer ausreichenden allgemeinen Bildung, wie sie für die Gewährung des Einjährig-Freiwilligen-Rechts verlangt wird, und zugleich einer höhern kommerziellen Bildung. — Aufnahmealter: ca 14 Jahre als Mindestalter. — Es ist dies diejenige Schulart, über deren Lehrplan, einzelne Fächer, Unterrichtszeit usw. im vorliegenden Aufsatze besonders eingehend berichtet werden wird.

3. Zweiklassige (sogenannte niedere) Handelsschulen, von Kommunen, Ländern, Vereinen oder Privaten unterhalten.

Lehrziel: Kaufmännische Vorbildung für den Klein- und Mittelhandel, insbesondere das Detailgeschäft.

Fächer: Kaufmännisches Rechnen, Buchführung, Korrespondenz, Handels- und Wechselkunde, Handelsgeographie, Warenkunde, Unterrichtssprache, fremde Sprachen, Kalligraphie, Stenographie.

Unterrichtszeit: ca. 30 wöchentliche Unterrichtsstunden.

4. Kaufmännische Fortbildungsschulen, selbständig oder an Tages-Handelsschulen, Handelsakademien oder zweiklassige Schulen angegliedert, meist von kaufmännischen Körperschaften unterhalten.

Lehrziel: Weiterbildung der in der Praxis stehenden Handelslehrlinge.

Unterrichtszeit: zwei bis drei Jahre bei ca. 6—12 wöchentlichen Unterrichtsstunden.

5. Fachkurse von kürzerer Dauer, selbständig von Privaten oder Vereinen organisiert oder an Handelsakademien oder andere kommerzielle Lehranstalten angelehnt. Das Lehrziel ist hier ein durchaus ververschiedenes, beschränkt sich oft auf Spezialfächer (Bankkurse, Kurse über Zollwesen, kaufm. Kurse für Juristen etc.).

Für die Gruppe 2, 3 und 4 hat das Unterrichtsministerium Normallehrpläne entworfen.

Inspektion. Sämtliche Handelsschulen werden durch den K. K. Zentralinspektor und eine Reihe anderer Inspektoren für den kommerziellen Unterricht beaufsichtigt.

Frequenzverhältnisse. Die Wiener Exportakademie zählte im Jahre 1905 83 ord. Hörer in den beiden Jahreskursen und 82 Hörer in der allgemeinen Abteilung.

Die höhern Handelsschulen wiesen 1905, ungerechnet die damit verbundenen Annexanstalten (Fortbildungs- und Spezialschulen und Kurse), folgende Schülerzahlen auf:

1.	Handelsakademie	Wien	745	Schüler
2.	Tschechische Handelsakademie	Prag	451	„
3.	Deutsche Handelsakademie	Prag	303	„
4.	Handelsakademie (deutsch)	Aussig a. E.	264	„
5.	K. K. Handelsakademie (Staatsanstalt)	Graz	237	„
6.	Handelsakademie (tschechisch)	Chrudim	147	„
7.	Handelsakademie „	Königgrätz	165	„
8.	Handelsakademie (deutsch)	Linz	90	„
9.	Tschechische Handelsakademie	Pilsen	103	„
10.	Deutsche höhere Handelsschule	Brünn	113	„
11.	Tschechische Handelsakademie	Brünn	124	„
12.	Deutsche Handelsakademie	Pilsen	135	„
13.	Deutsche Handelsakademie	Olmütz	151	„
14.	Handelsakademie	Innsbruck	88	„
15.	K. K. Handelsakademie (polnisch)	Lemberg	90	„
16.	Handelsakademie (tschechisch)	Proßnitz	110	„
17.	K. K. Handelsmittelschule (italienisch)	Trient	77	„
18.	Handelsakademie (deutsch)	Gablonz	108	„
19.	K. K. Handelsakademie (italienisch)	Triest	93	„
20.	Handelsakademie (deutsch)	Reichenberg	112	„
21.	Höhere Handelsschule (polnisch)	Krakau	77	„
22.	Die Neue Wiener Handelsakademie des Wiener kaufmännischen Vereines (I. Jahrg. mit 2 Parallelabteilungen		80	„
		Summa	3863	Schüler

Zweiklasige (niedere) Handelsschulen gibt es in Österreich 52 mit ca. 6300 Schülern, Mädchenhandelsschulen gibt es 28 mit ca. 2700 Schülerinnen und kaufmännische Fortbildungsschulen 82 mit über 10000 Schülern. Die grösste kaufmännische Fortbildungsschule, — nicht nur Österreichs, sondern der ganzen Welt — dürfte die Gremial-Handelsfachschule in Wien sein; sie zählt 83 Klassen mit weit über 4000 Schülern und 150 Lehrern.

Die Übersicht über das kommerzielle Bildungswesen im Deutschen Reiche zeigt ein noch vielgestalteteres Bild.

Seit 1898 sind dort 5 Handelshochschulen gegründet worden, über deren Frequenz (im Wintersemester 1905/6) folgende Zahlen vorliegen:

	Gesamtzahl	ord. Stud.	Davon Abiturienten höherer Mittelschulen	Reichsdeutsche	Ausländer.
1. Leipzig	588	588	403	266	322
2. Aachen	29	15	15	14	1
3. Cöln	1776	304	111	263	41
4. Frankfurt a. M.	712	172	112	145	27

5. Berlin wird erst im Herbst 1906 eröffnet werden; das Gebäude für annähernd 4 Millionen Fr. ist im Bau. Auch der Neubau in Cöln, der als ein imposantes Gebäude an dem durch einen gewaltigen Warenverkehr belebten Rheinstrom sich erhebt, sieht seiner Vollendung entgegen; der Voranschlag rechnet mit 4,6 Mill. Fr.

Da Aachen für seine Handelshochschule dieselben hohen Anforderungen betr. die Vorbildung der Studierenden festhält, wie sie allgemein für die Universitäten und technischen Hochschulen gelten, m. a. W. den vollständigen Besuch eines Gymnasiums oder sonst einer gleich hohen Mittelschule verlangt, so bleibt dort die Studentenzahl beträchtlich hinter den Zahlen der übrigen Hochschulen zurück, die auch junge Leute mit nur neunjähriger Schulbildung und nachheriger zwei- bis dreijähriger Praxis als reguläre Studierende aufnehmen. Diese letztern bilden von den reichsdeutschen Studierenden sogar durchwegs die Mehrheit. Nur ganz wenige haben eine höhere Handelsschule absolviert, so z. B. in Leipzig nur 7 Deutsche gegenüber 188 Ausländern.

Diese Tatsache findet ihre Erklärung darin, dass auffallenderweise im ganzen Deutschen Reiche u. W. nur 5 von Gemeinden oder öffentlichen Korporationen unterhaltene „Höhere Handelsschulen“ bestehen, in Aachen, Hannover, München u. a. O. Nur diese wenigen Handelsschulen gehören streng genommen in die Kategorie der „höhern“ Mittelschulen, d. h. entsprechen der Stufe der deutschen Oberrealschulen oder unserer schweizerischen bis zur Maturität führenden kantonalen oder städtischen

Bildungsanstalten. Wie ganz anders sind die Verhältnisse in der Schweiz, die neben einer Handelshochschule und einer Handelsakademie 22 höhere Handelsschulen zählt.

Neben oder statt der höhern Handelsschulen gibt es in vielen Städten Deutschlands noch:

a. mittlere Handelsschulen, schlechthin „Handelsschulen“ genannt, mit 3 oder 4 Jahreskursen, die ein oder zwei Jahre später einsetzen, als unsere Sekundar- oder Bezirksschulen; also nach vorangegangenem 7—8jährigem Schulbesuch. Diejenigen von Cöln, Dresden, Leipzig, Stuttgart und Chemnitz sind die bedeutendsten mit 329, 184, 136, 108 und 78 Schülern.

Diese Handelsschulen bezwecken, ihren Schülern kaufmännische Fachbildung und allgemeine Bildung zugleich zu vermitteln. Sie sollen demnach, wenn auch zum Teil auf Grund anderer Lehrstoffe, annähernd denselben Grad allgemeiner Bildung gewähren wie die Progymnasien und Realschulen. Die Lehrpläne entsprechen denn auch mehr oder weniger denjenigen der ebengenannten Schulkategorie, um so mehr, als man ängstlich darauf bedacht ist, Lehrplan und Reifeprüfung der Abiturienten so zu gestalten, dass ihnen die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung gesichert bleibt. Allerdings ist zu konstatieren, dass die sächsischen Handelslehranstalten den kaufmännischen Bildungselementen einen viel breitern Raum gewähren als die entsprechenden preussischen und bayrischen Schulen.

b. Handelsrealschulen d. h. Realschulen, auch Realgymnasien, mit kaufmännischen Fachkursen. Ausser in Hamburg, Altona, Aachen, Mainz, finden sich solche Realschulen namentlich im Königreich Bayern, wo 23 Realschulen Handelskurse aufweisen. Letztere sind organische Bestandteile der Realschulen; während in den untern Klassen Lehr- und Stundenpläne für sämtliche Schüler gleich sind, treten in den beiden obersten Klassen, die der 3. und 4. Bezirksschul- oder Gymnasialklasse bei uns entsprechen, an Stelle von Zeichnen und darstellender Geometrie 4 Stunden Handelskunde und kaufmännische Arithmetik. Die Schüler nehmen mit den übrigen Realschülern an der Abschlussprüfung teil und haben lediglich statt einer Aufgabe aus der darstellenden Geometrie eine solche aus den Handelsfächern zu bearbeiten.

Nach dem vollständigen Besuche einer mittleren Handelsschule, resp. Handelsrealschule und bestandener Einjährig-Freiwilligen-Prüfung machen die jungen Leute regelmässig noch eine Lehrzeit in einem Handelshause durch, die wegen der bessern Vorbildung dieser Lehrlinge auf zwei Jahre abgekürzt wird.

Mehrere Handelslehranstalten führen einen sog. „Höhern Fach-

kursus“, d. i. ein einjähriger Kursus hauptsächlich für Abiturienten von Gymnasien und Realschulen. Bei 32—34 wöchentlichen Unterrichttstunden sollen die Schüler möglichst rasch mit den Handelswissenschaften und modernen Sprachen vertraut gemacht werden; der allgemein bildende Unterricht, z. B. Deutsch, fällt ganz weg. — Daneben gibt es auch Handelsschulen niederer Stufe, meist als niedere Handelskurse bezeichnet, d. s. einjährige Kurse, die von Absolventen der Volksschule vor ihrem Eintritt in die Berufslehre besucht werden; auch hier tritt die allgemeine Bildung gegenüber der fachlichen sehr zurück. Solche Schulen finden sich in Gnesen, Koblenz, Dresden und andern sächsischen Städten.

Mit kaufmännischen Fortbildungsschulen (Handelslehrlingsschulen und Vereinskursen) ist Deutschland sehr gut versehen; es finden sich solche, seit ihre Wichtigkeit fast überall anerkannt wird, jetzt in allen Städten von einiger Bedeutung. An Hand der mir zugänglichen Angaben berechne ich deren Zahl auf 401 mit ca. 81000 Schülern.

Besonders bemerkenswert ist, dass diese kaufmännischen Fortbildungsschulen in grösseren deutschen Städten und ebenso in Österreich für alle Lehrlinge direkt oder indirekt obligatorisch sind, und dass der Unterricht in diesen Pflichtschulen in deutschen Städten und in Linz — je 6 Stunden per Woche — regelmässig in die Geschäftszeit fällt. Nur in Wien, wo der Schulbesuch für die Handelslehrlinge gleichfalls obligatorisch ist, findet der Unterricht abends nach 7 Uhr statt, je 2 mal 3 Stunden, oder 3 mal 2 Stunden per Abend nacheinander. Indirekt obligatorisch sind viele dieser Schulen in dem Sinne, dass die Handelslehrlinge nur dann vom Besuch der allgemeinen Fortbildungsschule für Handwerker usw. befreit werden, wenn sie mindestens 6 Unterrichtsstunden an der kaufmännischen Fortbildungsschule besuchen.

Was endlich die kaufmännische Ausbildung des weiblichen Geschlechtes anbetrifft, so ist es damit vielfach sehr schlimm bestellt. Abgesehen von einigen Fachkursen des Wiener Kaufmännischen Vereins gibt es m. W. keine ausländische Handelsschule, wo Knaben und Mädchen in gemischten Klassen unterrichtet werden, und nur an wenigen Orten bestehen an den öffentlichen Handelsschulen besondere Abteilungen (Frankfurt a. M., Aussig) oder einzelne Kurse für Mädchen; an den meisten Orten wird die Ausbildung der künftigen weiblichen Handelsgehilfen Privatschulen überlassen. Staatliche Handelsfachschulen für das weibliche Geschlecht soll es in ganz Deutschland nur drei geben, nämlich in Braunschweig („Höhere Handelsschule für Damen“, mit 1 Jahreskursus), ferner

in Posen und Rhaydt als besonderen Abteilungen der dort bestehenden „Königl. Handels- und Gewerbeschulen für Mädchen".

Auf die niedern Handelsschulen und deren Verhältnisse zu den höhern werde ich noch näher eingehen; vorher möchte ich einige Vergleiche mit unsern Verhältnissen ziehen.

Die Organisation der Handelshochschulen in Deutschland und Österreich weicht von der in Zürich getroffenen Eingliederung der Handelswissenschaften in die Lehrgegenstände der staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität schon äusserlich dadurch sehr ab, dass erstens in Frankfurt und in Aachen die Handelswissenschaften nicht an einer eigentlichen Universität, sondern an einer Akademie, bezw. technischen Hochschule ihre Heimstätte haben, dass zweitens in Leipzig die handelswissenschaftlichen Fächer zurzeit an der Universität noch nicht zugelassen sind, sondern in einem besondern neu und sehr schön eingerichteten Handelshochschulgebäude von Lehrern der Handelsmittelschule doziert werden, während für juristische, national-ökonomische und geographische Vorlesungen die Studierenden auf den Besuch der Universität angewiesen sind, dass drittens in Berlin, Köln und in Wien (Exportakademie) die Handelshochschulen durchaus selbständige Anstalten bilden ohne Anlehnung an irgendeine andere Lehranstalt, dass endlich viertens die Abiturientenkurse österreichischer Handelsakademien an diese höhern Handelsschulen angegliedert sind. Aus dieser verschiedenen Organisation geht hervor, dass Zürich auch die einzige Hochschule des deutschen Sprachgebiets sein kann, die für die Studierenden der Handelswissenschaften eine Doktoratsprüfung schaffen konnte. — In Belgien bestehen mehrere Handelshochschulen und höhere Handelskurse, teils als Abteilungen von Universitäten, teils als selbständige Anstalten. Am Institut sup. de Commerce d'Anvers kann seit 1905 das „Doctorat en sciences commerciales" erworben werden.

Wer aus der Schweiz kommt, wo Staat oder Gemeinde teils selbst kaufmännische Schulen unterhalten, teils sie sehr kräftig finanziell unterstützen, dem fällt aber ein anderer, für die Entwicklung des Handelsschulwesens folgenschwerer Unterschied noch viel mehr auf, nämlich die Tatsache, dass in diesen Ländern die Öffentlichkeit kaum die Pflicht empfindet, für die berufliche Ausbildung der künftigen Handelsbeflissenen zu sorgen. Von allen besuchten Städten unterhalten nur Aussig und Frankfurt a. M. eigene städtische Handelsmittelschulen. Sonst sind entweder besondere Handelsschulvereine oder kaufmännische Korporationen Träger der staatlicherseits schwach subventionierten Schulen. Zahlreiche grosse, stark frequentierte Handelsschulen sind Unterneh-

mungen einzelstehender Privatpersonen, für welche der Besitz und die Direktion solcher Schulen ein mehr oder minder einträgliches Gewerbe bildet. Aber auch Handelsschulen öffentlichen Charakters müssen sich zum grössten Teile selbst erhalten.

Die Voraussetzung hiefür bilden viel höhere Schulgelder, als sie bei uns denkbar wären, und die fatale Konsequenz ist, dass die höhern Handelsschulen — abgesehen von wenigen Stipendiaten — nur der begüterten Intelligenz offen stehen. Unangenehme Begleiterscheinungen sind auch die ungenügenden Lokalitäten, die überfüllten Klassen mancher Anstalten und andere Mängel in schulhygieinischer Beziehung.

Während bei uns in höchst anerkennenswerter Weise die meisten Schulleitungen die Schaffung kleiner Parallelklassen anstreben — hierin gefördert und unterstützt vom Eidgenössischen Handelsdepartement — so dass für schweizerische Handelsmittelschulen Klassenstärken von 20—25 und für die Fortbildungsschulen des Schweiz. Kaufm. Vereins solche von 6—12 Schülern als Norm zu betrachten sind, trifft man im Auslande überfüllte Klassen von der untersten bis zur obersten Stufe. Wie bezeichnend ist's doch, dass eine Handelsakademie in ihren Publikationen besonders hervorhebt, sie sei die erste höhere Handelsschule in Österreich, an welcher schon bei 40 Schülern gleicher Stufe Parallelklassen errichtet worden seien. Und in der Tat bedeutet das einen anerkennenswerten Fortschritt, wenn man sieht, dass öffentliche und private Schulen ungeteilte Klassen von 55 und mehr Schülern führen. Eine rühmliche Ausnahme macht Leipzig mit Klassenbeständen von 16—23 Schülern an der Mittelschulabteilung.

Niedere Handelsschulen.

Wenn das schweizerische Handelsschulwesen bei einer Vergleichung mit demjenigen deutscher und österreichischer Länder im allgemeinen sehr ehrenhaft dasteht, so ist immerhin ein Manko unserseits nicht zu leugnen.

Unsern Schweizerstädten fehlt, abgesehen von Winterthur (Handelsklasse der städtischen Industrieschule), Burgdorf, Frauenfeld, Zug und andern kleinern Orten eine Kategorie von Schulen, nämlich die der sog. niederen Handelsschulen, die namentlich in Österreich für sehr wichtig und aller Förderung wert geachtet werden. Ja, sie werden nach Aussage kompetenter Fachleute eine noch grössere Bedeutung erlangen, weil einerseits die höhern Handelsschulen Österreichs aus bisher dreiklassigen zu vierklassigen umgewandelt worden sind, und weil infolge des Obligatoriums der Fortbildungsschule und der Verlegung des Unterrichts in die

Geschäftszeit die Handelsfirmen immer mehr darauf sehen, womöglich nur solche junge Leute als Lehrlinge einzustellen, welche den notwendigsten Unterricht schon vor Eintritt in die Lehre erhalten haben und infolgedessen vom Zwangsfortbildungsschulbesuch befreit sind. Daher die starke Frequenz dieser Schulkategorien. In Sachsen sind die niedern Handelsschulen den höhern als Parallelabteilungen angegliedert, und sie umfassen dort nur einen Jahreskurs, während sie in Österreich durchwegs zwei Jahreskurse zählen und meistens selbständige Anstalten sind. Töchterschulen mit mehr als 2 Jahreskursen gibt es im Auslande m. W. gar nicht.

Die naheliegende Frage, ob auch in der Schweiz ein Bedürfnis nach der Gelegenheit zur Erlangung einer abgerundeten kaufmännischen Bildung elementarer Art bestehe, muss unzweifelhaft bejaht werden. Die Antwort darauf gibt die Tatsache, dass an den deutschschweizerischen höhern Handelsschulen die untern Klassen regelmässig zwei-, drei- bis viermal so viel Schüler aufweisen als die oberste Klasse. An den westschweizerischen Schulen liegen die Verhältnisse in bezug auf die französisch sprechenden Schüler ähnlich. Mangels besonderer Handelsschulen niedern Grades bevölkern diese Elemente, welche nur die untersten Klassen zu absolvieren beabsichtigen, diese Klassen; wie ein Bleigewicht belasten sie den Unterricht und hemmen den Fortschritt der übrigen Schüler. Sie selbst profitieren von diesem Unterricht, der sie bloss mit den Anfängen, Bruchstücken einer höhern kaufmännischen Bildung vertraut macht, bei weitem nicht soviel, als wenn ihnen eine abgerundete Bildung elementarer Art vermittelt würde.

Die praktischen Kaufleute führen eine Menge Gründe an, warum es für viele Handelsbranchen unerlässlich sei, dass die jungen Leute eine dreijährige Lehrzeit durchmachen und dieselbe spätestens in ihrem 16. Altersjahre antreten. Wo entweder wirkliche Bedürfnisse des praktischen Handels, oder die Notwendigkeit bald Geld zu verdienen, oder endlich die unzureichenden Fähigkeiten des Schülers, den Grund bilden, dass nur die untern Klassen besucht werden, ist hiegegen kaum etwas einzuwenden.

Schafft man also nicht eine anderweitige Bildungsgelegenheit für diese jungen Leute, so werden aller Bemühungen und Klagen zum Trotz die ganz ungleichen Frequenzverhätnisse der untern und obern Klassen unserer höheren Handelsschulen fortbestehen. Solange aber der Bund — im Gegensatz zu andern Staaten und im Gegensatz zu seiner eigenen Praxis auf dem Gebiete des gewerblichen und landwirtschaftlichen Bildungswesens, wo von einer Beschränkung der Subventionsberechtigung

weil in den genannten Ländern ausser der Muttersprache nur noch die französische (oder die deutsche) und die englische Sprache obligatorisch sind. Bei uns rührt die grosse Schwierigkeit für die Aufstellung eines rationellen, nicht überladenen Lehrplanes hauptsächlich daher, dass für viele — nicht alle — schweizerischen Handelsschulen noch die dritte Landessprache als obligatorisches Fach vorgeschrieben ist und mit mindestens drei Wochenstunden per Klasse eingesetzt werden muss. Im Ausland ist die italienische Sprache durchwegs fakultativ, ebenso in Böhmen die tschechische und in Belgien die holländische Sprache. Auch das ist in unseren deutsch-schweizerischen Sprachverhältnissen begründet, dass die deutschen und österreichischen Handelsschulen für das Fach der deutschen Sprache mit weniger Stunden auskommen als die schweizerischen Lehranstalten. Ohne noch weiter auf die auch im einzelnen trefflich ausgearbeiteten Lehrpläne des österreichischen Unterrichtsministeriums und der deutschen Handelslehranstalten, die ja jeder Interessent sich leicht verschaffen kann, einzutreten, wende ich mich nun der Besprechung der einzelnen Unterrichtsfächer zu.

Einzelne Fächer.

Die nachstehenden Mitteilungen beruhen auf eigenen Beobachtungen und Mitteilungen von Fachmännern, also auf einem möglichst ausgiebigen und zuverlässigen Material. Immerhin ist zu bemerken, dass es mir begreiflicherweise nicht möglich war, an jeder Anstalt den Unterricht in allen Hauptfächern zu besuchen, um so weniger als mir daran lag, jeweilen eine volle Stunde dem Unterricht in dem betreffenden Fache beizuwohnen.

Mein besonderes Interesse galt natürlich den Handelsfächern. Da ist nun in erster Linie hervorzuheben, dass an keiner der von mir besuchten Schulen die verschiedenen Handelsfächer unter einem Sammelnamen zusammengefasst erscheinen wie in Neuenburg mit seinem „Bureau théorique et pratique". Buchhaltung, Rechnen, Korrespondenz und Kontorarbeiten, Handels- und Wechsellehre werden im Unterrichtsprogramm und Stundenplan scharf auseinandergehalten. Es wird jedes Fach für sich in systematischer Weise behandelt; denn jedes derselben erheischt eine besondere Methodik und Didaktik. So wenig man Naturgeschichte, Physik, Chemie und Warenlehre unter dem Sammelnamen „Naturkunde" zusammenfasst (auf der Sekundarschulstufe ist dies ja noch möglich), ebenso wenig empfiehlt es sich, die Handelsfächer in eine einzige Disziplin zusammenzuziehen. Wo die Personalverhältnisse es gestatten, dürfte es dagegen zweckmässig sein, den gesamten Handelsfachunterricht

in ein und derselben Klasse dem gleichen Lehrer zu übertragen; das ist ja die sicherste Garantie dafür, dass die nötige Verbindung der einzelnen Fächer ganz ungezwungen erfolgt.

1. Übungskontor. Bekanntlich sind die Leiter der Übungskontore wohl einig über den hohen Wert dieses Faches, dagegen noch nicht über die beste Form des Übungskontor-Betriebs. Daher war auch der Besuch der verschiedenen Arten Übungskontor für mich von ganz besonderem Werte. Das Übungskontor ist die Überleitung zur kaufmännischen Praxis. Die Erreichung einer möglichst selbständigen Tätigkeit der Schüler in der Ausführung der Kontorarbeiten im Waren- und Bankgeschäft unter steter Berücksichtigung aller Fachdisziplinen, ist das Ziel dieses Unterrichtsfaches. Hiebei wird auf eine weitgehende praktische Einschulung der Jünglinge in sämtlichen Arbeiten des kaufmännischen Kontors Gewicht gelegt; die Schüler sollen vor allem eine gewisse Gewandtheit und Sicherheit erlangen, um bei Eintritt in die Praxis alle einem angehenden Kommis üblicherweise zugewiesenen Bureauarbeiten sofort und richtig ausführen zu können. Neben einer vielseitigen Übung in der Korrespondenz und Buchhaltung, neben der Verwertung der Kenntnisse in Arithmetik, Handelsbetriebslehre, Handelsrecht, Usanzenkunde etc., soll auch die Anwendung der in der Praxis üblichen Kontoreinrichtungen für den manipulativen Dienst (Maschinenschreiben, Kopieren der Briefe, Registratur, Kontrollen usw.) nicht fehlen.

Während diese Grundsätze fast allen Übungskontoren gemeinsam sind, unterscheiden sie sich dagegen in der Art der Organisation und des Betriebes. Unter Verweisung auf die reichhaltige Literatur, namentlich auf die übersichtliche Arbeit von R. Stern, Musterkontore, Täubner, 1903, darf ich mich wohl auf die Besprechung weniger typischer Hauptformen beschränken.

a) Das Wiener Musterkontor. Klassenweiser Unterricht. Alle Schüler führen die Korrespondenz eines Geschäftshauses und die Verbuchung der Geschäftsfälle in ihren eigenen Büchern und Heften durch.

Es war einer der bedeutendsten Handelsfachlehrer Österreichs, der mich beim Besuche seiner Kontorstunden mit den Worten begrüsste: „Unser Musterkontor ist keineswegs die beste Form desselben, aber die einzig mögliche, wenn ein Lehrer 40 und mehr Schüler in einer Klasse hat.“ In der Tat, wenn ein Lehrer einer so grossen ungeteilten Klasse diesen Unterricht zu geben hat, so kann es sich nicht um ein Übungskontor im strengen Wortsinne handeln, sondern, wie ich es an den meisten Schulen in Wien getroffen habe, nur um kombinierte Kontorarbeiten, wie sie auch an der Mehrzahl der schweizerischen Handels-

schulen — allerdings nicht an jenen, die sich eine möglichst gute Vorbereitung auch in praktischer Richtung zum Ziele gesetzt haben — gebräuchlich sind. Diese Unterrichtsform ist auch deswegen beliebt, selbst wo viel kleinere Klassen bestehen, weil sie viel weniger als die übrigen Arten des Übungskontors, praktische Kenntnisse und aussergewöhnliche Arbeitsleistung des leitenden Lehrers erfordert.

b) Das Sternsche Musterkontor an der Leipziger Handelshochschule unterscheidet sich von der geschilderten Kontorform dadurch, dass einige Schüler, die wöchentlich abwechseln, die verschiedenen Arbeiten einzeln in der Weise ausfuhren, dass der eine das Memorialbuch, ein anderer das Kassabuch, ein dritter das Hauptbuch, ein vierter die Hülfsbücher fuhrt, ein fünfter die Fakturen anfertigt und ein sechster die Korrespondenz. Alle andern, oft 40 und mehr Studierende aber arbeiten in der Weise mit, dass ein jeder nach den lauten Angaben der leitenden, vom Lehrer fortwährend kontrollierten Schüler den vollständigen Geschäftsfall (Buchhaltung, Korrespondenz etc.) in seine eigenen Hefte einschreibt. Was mich mehr gefesselt hat, als die Art des Kontorbetriebes an der Handelshochschule von Leipzig war die Persönlichkeit des Leiters, der über eine erstaunliche Kenntnis aller möglichen Branchen, Betriebsformen und Usanzen verfügt und für sein Kontor eine ungemein reichhaltige und vielseitige Kollektion von Original-Geschäftspapieren, Marktberichten und Formularen gesammelt hat, die dort aufliegt.

c) Das Prager oder Odenthalsche Musterkontor. Professor Deimel, der Nachfolger des Altmeisters der Handelsfachlehrer Odenthal, führt dort das Kontor in der Weise, dass die Klasse in vier selbständige, miteinander in regelmässigem Verkehr stehende Firmen (drei Warengeschäfte und eine Bank) eingeteilt wird, so dass 4—6 Schüler je eine Firma bilden und die Korrespondenz und Buchhaltung derselben möglichst selbständig besorgen. Alle fertig gestellten Schriftstücke sind dem Lehrer abzugeben. Nachdem der Lehrer die Schriftstücke geprüft hat, lässt er sie an die Adresse einer anderen der vertretenen Firmen weitergehen, deren Anteilhaber dann die Antworten und notwendigen Buchungen anfertigen. Als Wegleitung benutzt Professor Deimel Wolfrum's „Aufgabensammlung für Musterkontorunterricht“. In ganz gleicher Weise führt Prof. Bruggaser sein Musterkontor in Linz.

Dieselbe Methode fand ich ferner an der Exportakademie in Wien, nur wurden dort sechs Firmen in verschiedenen Ländern unter Verwendung der fremden Sprachen für Korrespondenz und Buchhaltung miteinander in Beziehung gesetzt, nach einer anderen Aufgabensammlung von Wol-

frum, betitelt das „Internationale Übungskontor". Ob diese Methode mit so weitgehender Berücksichtigung der fremden Sprachen empfehlenswert sei, hängt in erster Linie von dem Grade der Beherrschung der Fremdsprachen seitens der Schüler und teilweise selbst der Lehrer ab. Nach diesem „Internationalen Übungskontor" arbeitet auch die V. Klasse der Kant. Handelsschule Zürich seit drei Jahren, und die hiebei gemachten Erfahrungen führen mich dazu, dieses Kontor als eine für die höchste Stufe, auch für Handelshochschulen, besonders geeignete Form zu empfehlen.

d) Das Neuenburger Übungskontor oberster Stufe ist ähnlich organisiert. Die kleinen Klassen sind in 10—15 Firmen eingeteilt, so dass jeder einzelne oder höchstens zwei Schüler zusammen eine Firma auf verschiedenen ausländischen Plätzen bilden. Es wird aber keine Aufgabensammlung verwendet, sondern die Schüler arbeiten ihren Geschäftsplan jeweilen für einige Tage selbst aus und unterbreiten ihn dem Lehrer zur Prüfung und Ergänzung.

e) Behlolawecks Musterkontor. In Linz habe ich noch eine andere Art des Musterkontorunterrichts getroffen. Der bekannte Herausgeber der Zeitschrift für Buchhaltung, Prof. Behlolaweck, gibt seinen Schülern eine Aufgabe in die Hand, die sämtliche Briefe schon gedruckt enthält; es sind demnach lediglich viele Beträge noch auszurechnen und in den verschiedenen Dokumenten auszusetzen, und es ist die Buchhaltung dazu anzufertigen. Diese Methode dürfte sich vielleicht besonders für Hochschulen, wo man die Studierenden nicht wohl zur Anfertigung von Briefen anhalten kann, empfehlen.

Selbstverständlich habe ich mich mit den Kontorleitern und andern Handelslehrern über die verschiedenen Formen des Musterkontors und einzelne Fragen betr. die Durchführung reiflich besprochen. Und wenn ich nun das Fazit ziehe nach allem, was ich bisher gesehen, beobachtet und erfahren habe, und Vergleiche anstelle mit

f) dem Zürcher Übungskontor (Kantonale Handelsschule, 3. und 4. Kl.) — Bildung kleinerer Klassen, wobei jede Klasse ein vom Lehrer als Bureauchef geleitetes fingiertes Handelshaus darstellt, welches in ununterbrochenem Geschäftsverkehr mit wirklichen Firmen steht — so scheint mir doch diese Art des Übungskontors für unsere Verhältnisse die beste zu sein. Sie bietet mit ihrer Einfügung in die Praxis des wirklichen Geschäftslebens Vorteile, die von allen Beteiligten mit Recht sehr hoch bewertet werden.

Was mir aber wichtiger ist, als diese oder jene Form, das ist die Sache selbst. Das Übungskontor ist das am meisten bestrittene kauf-

männische Unterrichtsfach, wird es doch von hervorragenden schweizerischen und deutschen Fachkollegen — selbst für eigentliche höhere Handelsschulen — abgelehnt. Ich habe aber von meinen Reisen die feste Überzeugung heimgebracht, dass das Übungskontor eine stehende Einrichtung der Handelsfachschulen sein und bleiben wird, gerade so wie für den höheren Chemieunterricht das Laboratorium. Es kann heute im Ernste und mit Erfolg nicht mehr als ein fragwürdiger Versuch, wie man es etwa zu tun liebt, behandelt werden. Österreich und Frankreich haben dieses Fach in den offiziellen Lehrplan der höhern Handelsschulen aufgenommen. Die grössten Handelsschulen der Schweiz halten an ihren Übungskontoren fest. Auch in Deutschland erstehen ihm immer mehr Verfechter, zumal es an der Handelshochschule Leipzig, wo die meisten der jungen Handelslehrer ihre Ausbildung geholt haben, eine hervorragende Stelle einnimmt.

Von den übrigen Handelsfächern, deren Besprechung wir uns nunmehr zuwenden, gelten die Buchhaltung und das kaufmännische Rechnen überall als Hauptfächer, während allerdings die Korrespondenz und die Wirtschafts- und die Handelsbetriebslehre ihrer Stellung, ihrem Umfange und ihrem Inhalt nach eine sehr verschiedene Beurteilung und Behandlung erfahren.

2. Buchhaltung. Der Buchhaltungsunterricht wird durchwegs in der Weise erteilt, dass zuerst die einfache Buchhaltung behandelt wird, und zwar sehr eingehend. Es hängt dies damit zusammen, dass in Deutschland und Österreich noch viel mehr Geschäfte als bei uns ihre Bücher in einfacher Buchhaltung führen, in Prag, nach Mitteilung eines mir befreundeten Buchsachverständigen, mindestens 90 % aller dortigen Firmen. Die doppelte Buchhaltung wird in den obern Klassen nach italienischer oder deutscher Methode einlässlich durchgenommen, während die amerikanische allgemein vernachlässigt wird. Ich habe nicht den Eindruck gewonnen, dass der Buchhaltungsunterricht an den deutschen und österreichischen Schulen besser sei als an den schweizerischen Lehranstalten, wo im grossen und ganzen die treffliche Methode von Prof. J. Fr. Schärs „Kaufmännischen Unterrichtsstunden“ als Muster gilt. Die verschiedenen Lehrbücher der Buchhaltung, die im Unterrichte gebraucht werden, sind teilweise veraltet und ermangeln vielfach einer genügend klaren Darstellung der Theorie der Buchhaltung. Dagegen habe ich gerne bemerkt, dass in den Unterrichtsstunden nicht wertvolle Zeit für Lineaturarbeiten verbraucht wird; die Schüler benützen linierte Hefte mit Vordruck.

3. Kaufmännisches Rechnen. Der Besucher der österreichischen und sächsischen Handelslehranstalten ist geradezu erstaunt ob den ganz hervorragend guten Leistungen, die man in diesem wichtigen Fache allgemein antrifft. Nicht nur die schöne Darstellung der Lösungen in den grossen Heften fällt angenehm auf, sondern vor allem die Fixigkeit, mit der im Kopf und im Heft gerechnet wird. Der Lehrer weiss die Schüler wetteifernd anzuregen und anzuspornen; es wird wenig erklärt und dafür viel geübt. Es werden sehr häufig Schüler an die Tafel gerufen, um dort zu rechnen, aber nicht laut; die übrigen Schüler rechnen selbständig im Hefte nach. Alle drei oder vier Wochen folgt ein Extemporale. Zum guten Teil sind diese hervorragenden Leistungen jedenfalls auch auf den allgemeinen Gebrauch sehr guter Lehrbücher und Aufgabensammlungen zurückzuführen.

Als die besten Lehrbücher gelten diejenigen von Dr. Kreibig, Direktor der Handelsakademie Graz, und von Kathrein, Professor der Wiener Handelsakademie. Beide Autoren haben für die zweiklassigen Handelsschulen, für die höhern Handelsschulen und für die kaufmännischen Fortbildungsschulen besondere Ausgaben erstellt; Kreibig hat überdies eine zweibändige „Ausgabe für das deutsche Reich" verfasst. In Deutschland wird immer noch am meisten das Lehrbuch von Feller und Odermann gebraucht, das neuestens von Prof. Adler und Dr. Kämpfe in Leipzig einer Umarbeitung unterworfen worden ist.

4. Korrespondenz. Teilweise als selbständiges Fach mit 1 bis 3 Wochenstunden bedacht, teilweise mit Buchhaltung oder mit sog. Kontorarbeiten kombiniert, im Übungskontor zu vielseitiger Anwendung gelangend, kommt der Korrespondenz je nach der Schulart eine sehr verschiedene Bedeutung zu. Auch für dieses Fach wird das Sprichwort gelten „Übung macht den Meister", aber leider wird ihm nicht überall nachgelebt. Es fehlt an vielseitiger Übung und entsprechender Sicherheit und Gewandtheit im schriftlichen Verkehr.

So wichtig es ist, dass die austretenden Handelsschüler flott korrespondieren können, so schwierig ist dieser Unterricht. Aufgefallen ist es mir, und zwar häufiger an deutschen Schulen als an den österreichischen, dass mit Absicht an der kaufmännischen Sprache, auch wo es sich um schlechte und sprachunrichtige Ausdrücke und Wendungen handelt, festgehalten wird. Ja, man kann von Fachlehrern den Standpunkt mit aller Entschiedenheit verfechten hören, dass diejenige Sprache zu lehren sei, die in Wirklichkeit im Geschäftsverkehr vorkomme, während andere Schulleiter allerdings als eine hohe Aufgabe der Handelsschulen fordern, dass gerade sie auf ein besseres Deutsch im Briefverkehr hinwirken.

Der fremdsprachliche Korrespondenzunterricht wird durchwegs von Sprachlehrern erteilt; die Handelslehrer beherrschen die fremden Sprachen selten genügend.

5. Handels- und Wirtschaftslehre. Diese beiden Fächer, die in den Lehrplänen deutschschweizerischer Handelsschulen oft als eines zusammengefasst sind und häufig auch noch Rechts- und Verkehrslehre in sich schliessen, sind an den ausländischen Schulen durchwegs getrennt:

a) in die Volkswirtschaftslehre;

b) in die Handelslehre.

In der Volkswirtschaftslehre, die nur in den obersten Klassen unterrichtet wird, wird regelmässig die theoretische (allgemeine) Nationalökonomie möglichst vollständig und aus der speziellen Volkswirtschaftslehre eigentlich nur der Abschnitt Handels-, Kredit- und Verkehrswesen behandelt. Diesem Unterricht wird ausnahmslos einer der wirklich guten Leitfäden (Adler, Körner, Haushofer, Fiedler) zugrunde gelegt. Hiebei schien mir besonders beachtenswert, wie der Verfasser des erstgenannten, am weitesten verbreiteten Schulbuches, Hr. Prof Adler, es in seinen Unterrichtsstunden in Volkswirtschaftslehre verwendet. Er lässt seine Schüler den Abschnitt, der behandelt werden soll, daheim zum voraus lesen: dann wird unter ständigem Befragen der Schüler in der Stunde der Stoff entwickelt und zu Beginn der nächsten Stunde kurz repetiert. Auf diese Weise ist es möglich, in dieser schwierigen Disziplin trotz verhältnismässig kurz bemessener Zeit recht gute Resultate zu erzielen. Die Schüler folgen dem Unterrichte des Lehrers mit grossem Interesse und weit besserem Verständnis, als wenn der durchzunehmende Stoff noch ganz neu wäre.

Die Handelslehre, öfters Handelskunde, Handelswissenschaft, Handelsbetriebslehre genannt, umfasst meist auch die Wechsellehre und die Verkehrslehre. Schon diese verschiedenen Bezeichnungen für dieses Fach lassen auf eine gewisse Unbestimmtheit schliessen. Und in der Tat gibt es kaum ein Fach, über dessen Inhalt, Abgrenzung gegenüber anderen Unterrichtsgebieten, Wert und Methode so viel widersprechende Ansichten auch in Fachkreisen laut werden.

Was nicht wohl in der Buchhaltung oder im kaufmännischen Rechnen gelehrt werden kann und dem künftigen Kaufmann doch zu wissen gut ist, wird im Fache Handelslehre untergebracht. Abschnitte aus der Volkswirtschaftslehre, namentlich diejenigen über Aufgabe und Gliederung des Handels und über Währungs- und Kreditwesen, aus dem Handels- und Wechselrecht und dem privaten Recht überhaupt, aus der eigentlichen (privatwissenschaftlichen) Handelsbetriebslehre und Usanzenkunde

und aus der Handelsgeschichte werden zusammen genommen. Den Schulprogrammen entsprechend enthalten auch die meisten der zahlreichen Leitfäden der Handelslehre ein Sammelsurium von allerlei für den Kaufmann nützlichen Kenntnissen, und der Unterschied besteht meist nur in einer mehr oder minder geschickten übersichtlichen Gliederung des Stoffes und einer je nach dem persönlichen Gutfinden stärkern oder schwächern Betonung der einzelnen Stoffgebiete.

Es lässt sich nicht bestreiten, dass mit entschiedenem Erfolg von zahlreichen Fachmännern an einer bessern Systematik und Methodik dieses Unterrichtsfaches gearbeitet worden ist. Der schwerwiegende Vorwurf, der gegen die herkömmliche Handelslehre erhoben wird, lautet dahin, dass die eigentliche Handelsbetriebslehre, d. h. die Lehre, wie der Handel betrieben und die einzelnen Geschäfte durchgeführt werden müssen, zu kurz komme. Es liegt auf der Hand, dass eine solche Handelsbetriebslehre nicht wohl theoretisch, sondern am besten in engster Verbindung mit Korrespondenz und Formalien gelehrt werden kann. In diesem Sinne haben bahnbrechend gewirkt die vorbildlichen Lehrbücher der Handelskorrespondenz und Betriebslehre von Prof. Schär, ferner von Hesse und Bretternitz und von Wolfrun für Deutschland, Kleibel und Glauser für Österreich.

Wollte man die von dieser neuen Richtung vertretenen Grundsätze konsequent durchführen, so hätte das für die meisten schweizerischen Handelsschulen zur Folge:

Ersetzung des Faches Handelslehre, die vielfach auch Rechts- und allgemeine Wirtschaftslehre umfasst,

1. für die untern Klassen durch beträchtliche Vermehrung der Stunden für (deutsche) Korrespondenz, der neben der einfachen Handelsbetriebslehre auch die Verkehrs- und die Wechsellehre einzugliedern wären;
2. für die obern Klassen durch das Fach Volkswirtschaftslehre in neuer Umschreibung (allgemeine Nationalökonomie und aus der speziellen Nationalökonomie die Abschnitte Handels-, Kredit- und Transportwesen) und eventuell durch Verstärkung des Rechtsunterrichts.

Daneben gingen auch in den oberen Klassen einher der Unterricht in höherer oder spezieller Buchhaltung, Arithmetik etc., vielerorts in der kombinierten Form des Übungskontors, ferner der fremdsprachliche Korrespondenzunterricht. — Inwieweit die höhere Handelsbetriebslehre, das Fach der Hochschulstufe, besonders mit Berücksichtigung der Bankbranche und des Exporthandels, auch in den obersten Klassen

der höhern Handelsfachschule gelehrt werden könnte und sollte, ist eine offene Frage.

Die Wortführer dieser Neuerungstendenzen wissen viele gute Gründe für ihre Ansichten anzuführen. Aber auch die Handelslehre nach bisheriger Art hat ihre einflussreichen Verteidiger, und vorläufig steht sie noch in den Lehrplänen der allgemeinen höhern Handelsschulen als ein Hauptfach.

Die Wechsellehre, ob sie nun ein selbständiges Fach bilde oder der Handelslehre, dem Handelsrecht oder der Korrespondenz zugeteilt sei, wird an den meisten deutschen und österreichischen Schulen mindestens so ausführlich behandelt, wie bei uns. Vielfach werden während eines ganzen Semesters zwei Stunden wöchentlich dafür verwendet, und es werden nicht nur die rechtlichen Vorschriften durchgenommen und die wichtigsten derselben auswendig gelernt, sondern namentlich auch sehr viel Formulare ausgefüllt.

6. Handelsrecht und Rechtskunde. Während der Unterricht in Wechsellehre meist von einem Handelslehrer erteilt wird, liegt dagegen der Handelsrechtsunterricht in den Händen eines Juristen. Hiebei wird kein Lehrbuch verwendet, sondern den Schülern gleich das Handelsgesetzbuch selbst samt den übrigen wichtigsten kaufmännischen Gesetzestexten in die Hand gegeben. Doch wird jetzt auch in Österreich die Erstellung eines Buches ähnlich der vom schweiz. Kaufm. Verein herauszugebenden „Rechtskunde für Kaufleute“ geplant.

7. Sprachfächer. Für den Unterricht in der deutschen Muttersprache sind für die verschiedenen Klassen zwei, drei oder vier wöchentliche Stunden eingesetzt, d. i. weniger als an den meisten schweizerischen Handelsmittelschulen. Und während hierzulande und auch in Österreich der Grundsatz herrscht, dass das Deutsche als hauptsächlichstes allgemein bildendes Fach an einer Handelslehranstalt ein Gegengewicht zum fachtechnischen Unterricht bilden solle, werden in Deutschland vielfach besondere Lesebücher für Handelsklassen verwendet, die neben allgemein literarischen Texten auch kommerzielle Lesestücke enthalten, und für die Aufsätze werden kommerzielle und volkswirtschaftliche Themata bevorzugt. In der Schweiz wird ferner regelmässig auch dem Unterricht in der zweiten Landessprache, abgesehen von den Französisch-Korrespondenzstunden, der Charakter eines allgemein bildenden Faches gewahrt, während der Unterricht in den übrigen Sprachfächern allerdings mehr auf das praktische Bedürfnis des kaufmännischen Lebens zugeschnitten ist. Soweit ich gesehen, wird dagegen von den ausländischen Handelsschulen im fremdsprachlichen Unterricht durchwegs auf die Erlernung

und Übung der Sprache des Geschäfts und des täglichen Verkehrs das Hauptgewicht gelegt. Damit hängt auch zusammen, dass mit Vorliebe geborne Franzosen und Engländer als Sprachlehrer angestellt werden, und gerne konstatierte ich, dass auch ziemlich viele Schweizer Professuren für Fremdsprachen bekleiden. Doch welche Mühe haben diese Lehrer, um ähnlich befriedigende Leistungen, wie bei uns, zu erzielen. Es liegen durchaus keine Ausnahmeverhältnisse vor, wenn man in einer untersten Handelsklasse in Österreich sich einem Schülermaterial gegenübergestellt sieht, das zu einem grossen Teil aus Schülern besteht, die noch gar keinen fremdsprachlichen Unterricht, zu einem andern Teil aus solchen, die schon drei Jahre Französisch, und endlich aus solchen Schülern, die nicht nur Französisch-, sondern auch Lateinunterricht erhalten haben. Anderseits sei wiederholt hervorgehoben, dass man in Deutschland und Österreich nicht drei Fremdsprachen, wie in der Regel an unsern schweizerischen Schulen, obligatorisch erklärt hat, sondern nur zwei, wobei den Schülern manchenorts die Auswahl zwischen mehreren Sprachen (Französisch und Englisch oder Italienisch oder Böhmisch) freisteht. Diese Beschränkung ermöglicht auch eine relativ hohe Stundenzahl für die einzelne Sprache. Der meist sehr guten Lehrbücher sei ebenfalls lobend gedacht.

8. Mathematik. Dieses Fach wird an den Handelsschulen vielfach nicht hoch gewertet. Wenn ihm trotzdem ziemlich viele Stunden eingeräumt sind, so geschieht dies lediglich, damit den Absolventen der Handelsschule das Einjährig-Freiwilligen-Recht gewahrt bleibe. Die erworbenen Kenntnisse in seiner spätern Berufsstellung zu verwerten, komme der Handelsschüler kaum je in den Fall, sagten mir mehrere Schuldirektoren. Aber die Mathematik sei eine treffliche Turnschule für den Geist und schon aus diesem Grunde zu pflegen.

9. Naturkundliche Fächer. Der Unterricht in Naturgeschichte, Chemie und Warenkunde wird im allgemeinen in gleicher Weise erteilt wie bei uns. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass an den Arbeiten im Laboratorium die Beteiligung nur fakultativ ist. Da regelmässig nur wenige Schüler teilnehmen, so kann im Laboratorium auf die spätere Lebensstellung der Schüler weitgehend Rücksicht genommen werden. Fabrikbesuche und sonstige Exkursionen, namentlich zur Ergänzung des warenkundlichen Unterrichts, werden häufig ausgeführt.

Die Physik ist allgemein der untersten Klasse, meist mit 4 Wochenstunden, zugewiesen, und wird auf experimenteller Grundlage mit besonderer Berücksichtigung der Elektrotechnik erteilt. Die übrigen Gebiete

werden sehr knapp behandelt. Es macht daher wenig aus, wenn den Schülern die für einen höhern Physikunterricht wünschbaren mathematischen Kenntnisse abgehen.

Die Methodik in allen diesen Fächern hängt natürlich von den im Gebrauche stehenden Lehrmitteln ab, unter denen namentlich der Leitfaden der Warenkunde von Professor Hassak, einem ganz hervorragenden Fachmann, rasch überall die beste Aufnahme gefunden hat.

10. Kalligraphie. Der Unterricht in der Kalligraphie wird an den verschiedenen Schulen insofern verschieden erteilt, als an einem Orte auf die Aneignung einer bestimmten Musterschrift Wert gelegt und am andern Orte einfach darauf gesehen wird, dass die Schüler eine zügige, deutliche Schrift sich aneignen. Dazu werden verschiedene Fingerübungen und andere Vorübungen ausgeführt und auch das Taktschreiben geübt.

11. Stenographie. Da der Stenographie nach unserer Auffassung eine ungewohnt grosse Stundenzahl eingeräumt wird (2 × 2 Jahresstunden) und überdies Regel ist, dass die Schüler von der zweiten Klasse an alles, was sie während der Stunden notieren, stenographieren, so erlangen sie eine bedeutende Fertigkeit in der Kurzschrift, was ihnen beim Eintritt in die Praxis trefflich zu statten kommt. Es werden nicht nur manche Hefte (Wirtschaftslehre etc.) in Stenographie geführt, sondern selbst die Lehrer bedienen sich ihrer nicht selten, wenn sie auf die Tafel schreiben. Die österreichischen und die sächsischen Handelsschulen pflegen ausschliesslich das System Gabelsberger, die Wiener Export-Akademie auch in fremdsprachlicher Übertragung.

12. Geschichte und Geographie. Bezüglich dieser Fächer, deren Stundenzahlen und Unterrichtsweise den unserigen ziemlich gleich sind, habe ich weiter nichts zu bemerken, als dass die wirtschaftliche Seite der Geographie und Geschichte fast überall sehr berücksichtigt wird, und dass an den besser ausgestatteten Schulen dem Unterricht ausser vielen Karten zahlreiche schöne Bilderwerke zur Verfügung stehen. Näheres hierüber im Abschnitt Lehrmittel.

13. Unter den fakultativen Fächern spielen die italienische, spanische, russische und böhmische Sprache die Hauptrolle.

14. Verschiedene (nicht wissenschaftliche noch berufliche) Fächer. Turnen ist in Frankfurt a. M. und in Leipzig obligatorisch, mit je zwei Stunden wöchentlich, sonst ist's fast überall nur fakultativ, sofern es überhaupt im Lehrplan vorgesehen ist, was bei den allermeisten Schulen leider nicht der Fall ist. In der Schweiz dagegen schreibt die

Mehrzahl der Handelsschulen körperliche Übungen (Turnen, Jugendspiele, Militärunterricht) obligatorisch vor; nur bei den schweizerischen Töchterhandelsschulen mit einer einzigen rühmlichen Ausnahme hat der Turnunterricht keine Gnade gefunden.

Zeichnen wird an wenigen Orten gelehrt, der Kunstpflege wird vielfach in freierer Weise, u. a. auch im Deutschunterricht, Aufmerksamkeit geschenkt. Religion und Singen, welche Fächer an vielen deutschschweizerischen Handelsschulen vorkommen, finden sich in keinem der Lehrpläne der von mir besuchten Schulen weder in der romanischen Schweiz und in Frankreich, noch in Deutschland oder Österreich.

Bevor ich den Abschnitt „Einzelne Fächer" abschliesse, muss ich noch eine interessante Streitfrage erwähnen, die zurzeit besonders in Deutschland für die Schulen ohne Übungskontor lebhaft erörtert wird, in erster Linie zwar im Hinblick auf die kaufmännischen Fortbildungsschulen. Es macht sich dort eine neue Strömung geltend, die eine nähere Verbindung der einzelnen Handelsfächer nebst einem führenden Fache anstrebt. Der angesehene „Deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen" fördert diese Erörterungen ganz besonders. Welchem Fache ist aber die gedachte führende Stelle zuzuweisen, der Buchhaltung, der Handelskorrespondenz oder der Handelsbetriebslehre? Dass das kaufmännische Rechnen nicht in enge Verbindung zu den andern Fächern gebracht werden könne, sondern mit bestem Erfolg für sich allein nach dem diesem Fache eigenen systematisch-methodischen Aufbau behandelt werde, darüber herrscht kaum eine Meinungsdifferenz. Eher denkt man an eine Anlehnung der Mathematik an die kaufmännische Arithmetik.

Um die Stellung der andern Handelsfächer aber wogt der Streit; in einzelnen Schulen werden praktische Versuche mit verschiedenen Kombinationen gemacht. Wir konnten vorläufig als eine gute Folge dieser Bewegung nur konstatieren, dass man sich viel mehr als früher bewusst geworden ist, dass die einzelnen Handelsfächer zusammenwirken sollten und dass ein loses Nebeneinanderarbeiten nicht das Ideal sein kann.

Noch eine andere Beobachtung veranlasst mich zur Äusserung einiger Gedanken. Die Chefs der Handelsfirmen im Auslande, welche Handelsschulabsolventen als angehende Kommis oder Volontäre einstellen, erwarten von diesen in erster Linie, dass sie formell und sachlich richtig und rasch korrespondieren können. Ja, nicht nur beim Engagement eines angehenden Kommis, sondern selbst bei der Besetzung höherer Vertrauensposten erkundigen sich die Firmen ausser über Charakter,

Waren- und Personenkenntnisse der Bewerber meist nur noch darnach, ob sie als Korrespondenten in mehreren Sprachen und vielleicht auch als Buchhalter tüchtig seien. Alle andern Schulkenntnisse treten demgegenüber in den Hintergrund; das engagierende Haus frägt nicht nach Geschichte, Naturkunde, Mathematik, Handelslehre usf. Als Beweis mag die Tatsache dienen, dass in keinem der für kaufmännische Angestellte berechneten Formulare der Stellenvermittlungsabteilungen der mächtigen kaufmännischen Zentralvereine in Frankfurt a. M., Leipzig und Wien irgend eine diesbezügliche Frage enthalten ist. (Indem wir diese Tatsache registrieren, denken wir nicht daran, dass deswegen etwa diese Fächer im Lehrplan einer höhern Handelsschule fehlen dürfen.)

Ganz dieselben Erfahrungen habe ich auch in der Schweiz machen müssen. Nach dem Grade ihrer Tüchtigkeit in der Korrespondenz werden die Handelsschüler in erster Linie bewertet.

Wenn daher die höhere Handelsschule die Ausbildung ihrer Schüler zu guten Korrespondenten als ein Hauptziel verfolgt, vermittelt sie ihren Schülern Kenntnisse, die vom Handelsstand besonders hochgeschätzt werden und auf keinem andern Wege ebenso gut erlangt werden können.

Welches sind nun die Mittel zur Erreichung dieses schweren Zieles? Erstens ein vorzüglicher Deutschunterricht mit möglichst zahlreichen Übungen im schriftlichen Ausdruck (kurze Aufsätze, Briefe). Zweitens die Erziehung zum klaren Erfassen, richtigen Beurteilen und raschen sach- und sprachrichtigen Erledigen der verschiedenartigsten Geschäftsvorfälle, namentlich in den Fächern Handelskorrespondenz und Betriebslehre, Übungskontor und Handelsrecht. Drittens die sorgfältige Pflege der fremden Sprachen, wiederum mit zahlreichen Übungen im schriftlichen Ausdruck und tüchtiger Einführung in die kaufmännische Terminologie der betreffenden Sprachen.

Personalverhältnisse.

Die Schuldirektoren nehmen in Deutschland wie in Österreich eine wesentlich andere Stellung ein, als die Schulrektoren in der Schweiz. Sie sind die verantwortlichen Leiter ihrer Schulen, mit grossen Befugnissen ausgerüstet. Meist haben sie nur wenig Unterrichtsstunden, 4 bis 12 per Woche, zu erteilen; für die Schreibarbeiten ist ihnen regelmässig ein Sekretär beigegeben. Die Direktoren sollen dadurch in den Stand gesetzt werden, der guten Entwicklung ihrer Anstalten volle Aufmerksamkeit zu schenken, durch häufige Stundenbesuche und Durchsicht der Schülerhefte sich vom guten Fortgang des Unterrichts zu überzeugen,

der Schüler sich intensiv anzunehmen und überdies sich über die Verhältnisse und Bildungsmittel ähnlicher Schulen des In- und Auslandes stets auf dem Laufenden zu halten.

Der Lehrkörper besteht aus Hauptlehrern, die in der Regel dieselbe Besoldung beziehen, wie die Oberlehrer an den staatlichen Gymnasien und Oberrealschulen, bei einer Verpflichtung zu 20—24 Wochenstunden. Die Besorgung der grossen Sammlungen wird manchenorts gleich zwei oder drei Unterrichtsstunden angerechnet; der Bibliothekar erhält eine besondere Barentschädigung. Geradezu erstaunlich sind die reichen Pensionen, welche dem Lehrer bei seinem Rücktritte, den Angehörigen im Todesfalle, ausgerichtet werden, wie auch die grossen Summen, die für Stellvertretungen in lang andauernden Krankheitsfällen und für Studienreisen aufgewendet werden.

Typisch sind die folgenden Bestimmungen der öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig: „Die Hauptlehrer haben in Fällen der Erkrankung oder sonst gerechtfertigter Verhinderung eines Lehrers oder bei Erledigung von Stellen die Vertretung und zwar bis auf drei Stunden in der Woche und auf die Dauer von vier Wochen unentgeltlich nach Anordnung des Direktors zu übernehmen. Sämtliche Lehrer haben in den Zwischenstunden abwechselnd die Aufsicht über die Schüler zu führen und bei Strafstunden in der Schülerabteilung an dem hiefür festgesetzten Nachmittag oder in der Lehrlingsabteilung Sonntags von 11—1 Uhr die bestraften Schüler zu überwachen." Ähnliche Bestimmungen gelten auch an andern deutschen Schulen.

In manchen österreichischen Schulen mit grossen Klassen werden den Professoren Assistenten beigegeben, die nicht nur während der Stunde anwesend sind, sondern auch die Korrekturen besorgen.

Dass die meisten Handelslehrer an österreichischen Schulen in jungen Jahren in dieser Weise als Assistenten bewährter Meister im Handelsfachunterricht tätig zu sein Gelegenheit hatten und dass von den Handelslehrern dort nicht nur eine staatliche Prüfung, sondern auch der Ausweis über den Besuch einer Handelsakademie und eine mindestens dreijährige kaufmännische Praxis verlangt wird, ist zweifellos der Grund für die erfreuliche Tatsache, dass an den österreichischen Handelsschulen so viele hervorragend tüchtige, praktisch versierte Fachlehrer anzutreffen sind.

Lehrmittel.

Wenn trotz des offenbaren Übelstandes, dass an den meisten der von uns besuchten Lehranstalten die Klassen viel zu gross sind, doch

fast durchwegs sehr gute Unterrichtsresultate nachgewiesen werden konnten, so ist diese Erscheinung jedenfalls zum guten Teil darauf zurückzuführen, dass in fast allen Fächern Schulbücher verwendet werden. In Österreich muss alljährlich das Verzeichnis der Lehrmittel dem Unterrichtsministerium zur Genehmigung vorgelegt werden, und es ist Vorschrift, dass für jedes wissenschaftliche Fach ein Lehrbuch oder Leitfaden gebraucht werde. Infolgedessen ist für die Handelsschulen Österreichs eine reichhaltige, vorzügliche Lehrmittelliteratur geschaffen worden; auch für Deutschland sind eine Anzahl sehr guter Lehrbücher erschienen.

Da in unserm Lande teilweise noch ein die Verwendung von Schulbüchern ablehnender Standpunkt eingenommen wird, so dürfte ein näheres Eintreten auf diese Frage angezeigt sein. Die Handelsschul-Direktoren und -Professoren in Deutschland und Österreich, mit denen ich über die Lehrmittelfrage gesprochen habe, haben ausnahmslos die Ansicht vertreten, dass der Gebrauch von Lehrmitteln für jedes Fach als wünschenswert zu erachten sei. Das sonst unumgängliche Diktieren ganzer Hefte werde so vermieden, und die Schüler, welche wegen Krankheit fehlen müssen, könnten viel besser an Hand der Lehrbücher nacharbeiten, als auf Grund nicht durchwegs zuverlässiger Notizen ihrer Mitschüler. Namentlich deshalb sei der Gebrauch der Schulbücher ein Zeitgewinn, weil man mit dem Stellen und Notieren der Aufgaben nicht mehr so viel Zeit verliere, wobei es selbstverständlich sei, dass man nicht jedes Jahr alle und natürlich auch nicht dieselben Aufgaben löse. Sodann falle für eine Handelsschule noch besonders in Betracht, dass das viele rasche Schreiben während des Unterrichtes die Handschrift der Schüler verderbe, während es für keine andere Schulkategorie so sehr von höchstem Werte sei, dass die austretenden Schüler eine geläufige und schöne Schrift besitzen.

Meine Beobachtungen auf meiner Studienreise haben mich in meiner Überzeugung bestärkt, dass man nicht länger zögern sollte, für eine Reihe weiterer Fächer, vor allem auch für die Handelsfächer, ausgewählte Lehrbücher einzuführen. Ich habe mich daher überall sehr eingehend nach den im Gebrauche stehenden Lehrmitteln und den damit gemachten Erfahrungen erkundigt. Ganz besonders lieb war es mir, dass mir die Studienreise die Gelegenheit verschafft hat, fast alle bekanntern Verfasser von Lehrmitteln persönlich kennen zu lernen, häufig auch ihrem Unterricht beiwohnen zu können und zu sehen, wie die betr. Verfasser ihre Lehrmittel benutzt wissen möchten. Ich nenne nur folgende Fachmänner: Adler, Belohlaweck, Dörr, Hruschka, Just, Kathrein, Kreibig, Spalteholz, Stern, Voigt, Ziegler (Handelsfächer);

Adler, Körner (Volkswirtschaftslehre); Hanauseck, Hassack, Pietsch, Sachse (Warenlehre); Glauser, Dettlof, Müller, Übe (Fremdsprachen). Die drei angesehenen österreichischen Verlagsfirmen, Hölder, Pichler und Manz, haben sich um die Erstellung grosser ausgewählter Kollektionen trefflicher Schulbücher wirkliche Verdienste erworben.

Wie bezüglich der individuellen, so zeichnen sich die ausländischen Schulen auch hinsichtlich der allgemeinen Lehrmittel vorteilhaft aus.

Eine ganze Reihe der besuchten Handelsschulen besitzt je ein besonderes Lehrzimmer für den Unterricht in Warenkunde und Geographie, das meist mit einem Skioptikon ausgestattet ist. Die Firma Pichler in Wien hat eine Reihe Sammlungen von Diapositiven erstellen lassen. Überdies haben die Lehrer der Warenkunde selbst derartige Projektionsbilder hergestellt, so dass einige Schulen über mehrere tausend Platten verfügen (Handelsakademie Wien: 4975 Stück, wovon 3942 für Geographie und Geschichte und 913 für Warenkunde und Technologie). Dort, wo finanzielle oder andere Rücksichten die Aufstellung eines derartigen Apparates noch nicht ermöglicht haben, besitzt die Schule mindestens schöne Tabellen- und Bilderwerke, Karten- und Warensammlungen, wie sie besonders von der bereits genannten Verlagsfirma Pichler in trefflicher Auswahl angeboten werden. Der Katalog der Warensammlung der öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig weist 8832 Nummern auf, derjenige der Warensammlung der Wiener Handelsakademie sogar noch mehr. Für den Unterricht im Laboratorium stehen die nötigen Mikroskope und sonstige Hülfsmittel in reichlichem Masse zur Verfügung.

Als vorbildlich für andere Handelsschulen verdienen weiter die reichen Sammlungen ausgefüllter kommerzieller Formulare erwähnt zu werden, die wir an verschiedenen Lehranstalten getroffen haben. So sahen wir in Aussig in einem in den Pausen und Zwischenstunden sämtlichen Schülern zugänglichen Lehrzimmer in wandtafelgrossen Wechselrahmen eine permanente Ausstellung kaufmännischer Formulare je mit einem anlockenden photographischen Bild: Hamburger Hafen, Pariser Börse, Leuchtturm etc. Die Formulare werden dort unter Glasverschluss auf weiches Holz geheftet und alle Vierteljahre ausgewechselt. In Leipzig (Handelslehranstalt) sind die Formulare auf Karton geklebt, in Wien (Handelsakademie) werden sie in Schachteln aufbewahrt, damit man sie je nach Bedarf in den Klassen zirkulieren lassen kann. Die reiche Sammlung der Handelshochschule Leipzig, die die Anstalt dem Sammeleifer Prof. Sterns verdankt, ist bereits erwähnt worden. Es mag bei diesem Anlasse als beachtenswert noch die Tatsache hervorgehoben werden, dass allge-

mein auch die Schüler sehr viele leere Formulare auszufüllen haben (Dölls Wechselformulare in Deutschland, Formularsammlung von Pichler in Österreich) und überhaupt mit den vielen Formularen des Geschäftsverkehrs recht vertraut gemacht werden.

Und last, but not least sei noch eine Sammlung genannt, die schon ihrer Kostbarkeit halber als ein Juwel im Schilde der betreffenden Handelsschule glänzt. Wir meinen die einzigartige, reiche Münzensammlung der Handelsakademie Wien. Zwischen zwei nicht sehr grossen Glastafeln, eingelegt in Karton, sind jeweilen alle couranten Münzen eines Landes zusammengestellt, in der Weise, dass diese Tafeln sehr wohl in einer Klasse herumgeboten werden können. Die Tafel „Schweiz" enthält beispielsweise folgende Münzen: 20 Fr., 5 Fr., 2 Fr., 1 Fr. und 1, 2, 5, 10, 20 und 50 Cts.-Stücke. So sind Tafeln von mehr als 30 Staaten mit den wirklichen Münzen der betr. Länder vorhanden. Diese Sammlung ist für einen hohen Wert versichert und muss selbstverständlich in einem eigenen Kassaschrank wohl verwahrt werden. Die Erwerbung all dieser Münzen bereitete derartige Schwierigkeiten, dass sich der Uneingeweihte kaum eine richtige Vorstellung davon machen dürfte.

Die Arbeit der Schülerschaft.

Das Schlusswort sei den Schülern gewidmet. In der Übersicht über die Handelslehranstalten und ihre Organisation, bei der Erörterung der Lehrpläne und der einzelnen Fächer, ja eigentlich überall ist der Schüler bereits gedacht worden. Wie könnte es auch anders sein in einem Schulbericht? Soll ich einen Vergleich zwischen unserer Jugend anstellen und den Sachsenknaben, denen man die deutsche militärische Disziplin bereits in der Schule anspürt, zwischen den fleissigen Dessauern, den höflichen Deutschböhmen, den Schulinsassen der Weltstadt Wien und der Provinzhauptstadt Linz? Das wären Stimmungsbilder, wie sie in einer Reiseplauderei gerne gehört werden.

Hier fehlen Raum und äussere Veranlassung dazu. Ich beschränke mich darauf, über die Arbeit der Schüler zu referieren. Da ist mir aufgefallen, wie vielerorts der Grundsatz hochgehalten wird, die Schüler so weit zu bringen, dass sie die kaufmännische Arbeit nicht nur kennen, sondern können. Fixigkeit im Rechnen, Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, kurzes Überlegen und rascher Entschluss, übersichtliche, formschöne Darstellung der schriftlichen Arbeiten, das ist den Schülern eigen dank fortwährender Gewöhnung. Der Lehrer will voran kommen im Unterricht; er weiss die ganze Klasse zu lebhaftem Mitmachen anzuregen; Faule werden unerwartet aufgerufen, Unaufmerk-

same blossgestellt, Ungeschickte, auch in Mädchenklassen, selbst vor fremden Besuchern rücksichtslos gefragt und getadelt. Knappe, durch anschauliche Vergleiche belebte Erklärungen, so dass sie im Gedächtnis der Schüler gut haften, beanspruchen verhältnismässig wenig Zeit; man will üben, möglichst viel üben, im Rechnen, in den Fremdsprachen, in der Korrespondenz und im Übungskontor. Im Deutschen wird weniger auf gedankenreiche, „vielseitige" Abhandlungen, als auf klare, sach- und sprachrichtige Aufsätze kleinern Umfangs über naheliegende Themata gehalten, in der Arithmetik weniger auf die Erörterung schwieriger, selten vorkommender Rechnungen, als auf die korrekte und flinke Ausführung. Aufgaben und Texte werden nicht diktiert, dafür hat man gute Schulbücher.

Bei uns wird manchmal nur zu viel gesprochen, erklärt und diktiert, aber zu wenig ausgearbeitet und geübt. Die stete Rücksichtnahme auf die schwächern Elemente ist in der Volksschule lobenswert; auf der höhern Schulstufe aber laufen hiebei die guten Schüler Gefahr, nie zu raschem, energischem Arbeiten, zu voller Anspannung der Kräfte zu gelangen. Sehr richtig ist die an diese Beobachtungen geknüpfte Bemerkung meines Reisegefährten Schurter, dass daraus sich unter Umständen eine verhängnisvolle Angewöhnung entwickle, die auf der kaufmännischen Laufbahn den Erfolg fast unmöglich macht.

Zugegeben sei immerhin, dass es wohl in der Regel die tüchtigsten Lehrer waren, in deren Unterrichtsstunden wir beide fremde Besucher geführt wurden; es wird kaum überall so intensiv gearbeitet werden. Auch ist ein Usus zu tadeln, der an österreichischen Schulen darin besteht, dass bei Repetitorien und Prüfungen je ein Schüler vorn beim Lehrer stehend befragt wird, und da in den überfüllten Klassen regelmässig in einer Stunde nur wenige daran kommen, die Schar der übrigen Schüler mehr oder weniger interesselos zuhört. Wenn auch weit entfernt, nur das Ausländische zu loben, muss ich doch daran festhalten, dass der oben geschilderte Unterschied grundsätzlicher Art im Unterrichtsbetrieb besteht; wir Schweizer tun gut, hierauf zu achten und die Folgen nicht zu unterschätzen.

Die wöchentlichen Stundenzahlen sind für die Knabenschulen auf 32—35 obligatorische Stunden angesetzt, wozu regelmässig noch einige fakultative Stunden kommen. Einzig Leipzig, das den Turnunterricht obligatorisch erklärt hat, kommt auf 37 Pflichtstunden. Da dürften diejenigen Handelsschulen in der Schweiz, die diese Ziffern zum Teil ganz erheblich überschreiten, sich ein Vorbild nehmen. Anderseits lehrt die Erfahrung, dass der Ansatz von 32—35 Wochenstunden, Turnen inbe-

griffen, im allgemeinen nicht zu hoch ist, zumal für Jünglinge. Gleichaltrige Lehrlinge müssen durchwegs 45—60 Stunden im Geschäft arbeiten und daneben 4—6 Stunden Unterricht besuchen und Aufgaben machen. Dass damit zwar der Gesundheit und geistigen Spannkraft manch eines fleissigen Jünglings sehr viel, oft zu viel zugemutet wird, ist unbestreitbar und mit ein Grund, dass manche Eltern ihre Söhne vor oder statt der Berufslehre in die Handelsschule schicken. Diese darf aber nicht in den gegenteiligen Fehler verfallen und die Jünglinge im besten Alter allzusehr vor Arbeit und Anstrengung bewahren wollen.

Anders liegen die Verhältnisse für die Mädchen. Im Alter ihrer Entwickelung bedürfen sie grösserer Schonung ihrer Kräfte. Wenn daher eine Wiener Mädchenhandelsschule nur 24 Wochenstunden vorsieht, m. a. W. nur 6 × 4 Stunden Vormittagsunterricht, so ist wohl auch das für unsere schweizerischen Töchterhandelsschulen als ein erstrebenswertes Ziel hinzustellen. Und wo eine Anstalt gemischte Klassen aufweist, wird man die Mädchen in weitgehendem Masse entlasten durch Dispensation von Fächern, die für die spätere Laufbahn einer Tochter voraussichtlich weniger wichtig sind.

Im übrigen halte die Handelsschule, für die Söhne so gut wie für die Töchter, den Grundsatz hoch, dass ihre Schüler vor allen Dingen intensiv arbeiten lernen. Denn strenge Arbeit und Pflichtgefühl, gepaart mit geschulten Verstandeskräften und einem reichen Wissensschatz — dagegen selten nur das flüchtige Glück — sind auch im kaufmännischen Berufsleben die zuverlässige Grundlage dauernden Erfolgs.

Literarisches.

Martig, Emanuel. *Lehrbuch der Pädagogik.* Für Lehrer und Lehrerinnenseminare, sowie zum Selbstunterricht. 4. Aufl. Bern 1906. A. Francke. 195 S. gb. Fr. 3. 50.

Die letzte Arbeit des Bernischen Seminardirektors liegt hier in vierter Auflage vor, die der Verfasser noch auf dem Todenbette mit Anmerkungen und Verbesserungen versehen hat. Die Klarheit und Übersichtlichkeit der Anordnung, wie die Kürze des Ausdrucks — Martig war nie ein Freund der Phrase — machen dieses Lehrbuch zu einem vorzüglichen Hilfsmittel für die Erziehungslehre. In mässigem Umfang werden Zitate verwendet und literarische Hinweise gemacht. Neuere Erscheinungen, wie das Mannheimersystem, von den Bestrebungen für Schulhygiene nicht zu sprechen, werden kurz berührt, um dem Lehrer einen Anhalt zur Besprechung zu geben und in dem angehenden Lehrer Interesse für praktische Schulfragen zu wecken. Das Buch wird in der neuen Auflage wiederum willkommen sein.

Schweizer eigener Kraft. *Nationale Charakterbilder*, reich illustriert. Neuenburg F. Zahn 15 Lief. zu fr. 1.25 (Subskriptionspreis bis 31. März 1907), für Nichtsubskribenten 2 fr.

Eine neue Unternehmung Zahns, in Anlage und Ausführung seinen besten Prachtwerken gleich. Schweizer, wie L. Favre, Sulzer-Hirzel, Stämpfli, Bally,

Böcklin, Keller, Vela u. a, die durch eigene Kraft gross geworden sind, werden hier in Wort und Bild gezeichnet. Dazu leihen Ständeräte und Nationalräte ihre Feder, Illustratoren wie H. v. Muyden, Mangold, Morax u. a. ihren Stift. In den ersten zwei Lieferungen haben wir die Lebensbilder von Ingenieur L. Favre und dem Winterthurer Sulzer. Jenes geschrieben mit dem Temperament des Welschen von Ständerat Richard, dieses etwas schwerfälliger von A. Isler; beide uns interessierend durch die Kraft der Persönlichkeiten; dort wie hier eine Fülle einschlagender Illustrationen. Das Werk hat nationalen Charakter und Wert; es will eine Erziehungsschule sein nach dem Worte: Beispiele lehren.

Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig. B. G. Teubner. Jedes Bändchen geb. Fr. 1. 65. 33. Bd. *Th. Ziegler: Allgemeine Pädagogik.* 147 S. 2. Aufl.

Fliessende anregende Sprache, geistreiche Rück- und Ausblicke, Hinweise auf Verhältnisse und Fragen der Gegenwart verleihen diesen sechs Vorträgen über Erziehung und Schule einen spannenden Reiz, so dass die Lektüre zum Genuss wird, auch wenn im Leser hie und da andere Ansichten aufkommen. Das ist ein vorzüglicher Einblick in die Aufgaben und Mittel der Erziehung. Mit seiner Meinung (Religionsunterricht, Simultanschule etc.) hält der Verfasser nicht hinter dem Berg; darum die frische Sprache.

112. Bd. Dr. *Ernst Küster:* Vermehrung und Sexualität bei den Pflanzen.
107. Bd. *G. Voges:* Der Obstbau.

Die Vortragsreihe (bot. Hochschulkurs für Lehrer), die den Inhalt des ersten Bändchens ausmacht, behandelt die vegetative und geschlechtliche Vermehrung der Pflanzen, um in den Schlussbetrachtungen mit der Theorie der Befruchtung und der Sexualität abzuschliessen. Neben der historischen Betrachtung der Fragen finden wir da eine sorgfältige Darstellung der gegenwärtigen Anschauungen über die Lebensvorgänge in der Pflanze. Mehr in das praktische Gebiet fällt der Gegenstand des zweiten Bändchens. Nach einer Geschichte des Obstbaues werden das Leben des Obstbaums, Obstbaumzucht und wissenschaftliche Obstkunde sowie die volkswirtschaftliche Bedeutung des Obstbaues behandelt. Das Schlusskapitel ist der Ästhetik des Obstbaues gewidmet. Ein recht gutes Büchlein.

Jastrow, Joh. *Das Gesetz vom 30. März 1903 über Kinderarbeit* in gewerblichen Betrieben und die Mitwirkung der Lehrer und Lehrerinnen an der Durchführung desselben. Berlin C. 19. F. Zillassen. 36 S.

Dieser Vortrag gibt einem lesenswerte Winke zu der Ausführung des gen. Gesetzes zum Schutze der Kinder. Gewährsmann ist Agahd, dessen Schriften darin oft zitiert sind. Zweck des Vortrages ist, die Lehrer für die Bestrebungen des Gesetzes zu interessieren; das wird auch bei uns nützlich sein.

Letoschek, Emil. *Sammlung von Skizzen und Karten* zur Wiederholung beim Studium der mathematischen, pyhsikalischen und politischen Geographie. Wien VII, 1. Schokenfeldg. 62. Freytag und Berndt. 18 Taf. und 13 S. gr. 4⁰.

Die 245 Skizzen und Karten, die hier in 18 Tafeln vereinigt sind, suchen durch schematische Darstellungen oder stumme Zeichnungen die geographischen Begriffe und Kenntnisse zu befestigen. Man muss es dem Verfasser lassen, er ist erfinderisch, und manche seiner Anregungen sind vortrefflich; anderes, wie die Karten, in denen Städte, Flüsse etc. mit Zahlen bezeichnet sind, die der Repetant im Anhang (der sich auf die Wiedergabe der Namen beschränkt, die in den Tafeln bloss angedeutet sind) findet, zielt auf rein mechanische Einprägung hin. Das heisst, es kommt drauf an, wie es angepackt wird. Der Atlas will ja in erster Linie ein Repetitionsmittel sein. Dass die Skizzen und

Karten klein sind, geht aus deren Zahl hervor. Eine Reihe von schematischen Darstellungen sind sehr instruktiv und verdienen Beachtung.

Mario Filippetti, Prof. *Sull' insegnamento del Tedesco negli Istituti Tecnici.* Mestre, A. Cestari, 1904. 34 S.

Auf diese Schrift nachträglich hinzuweisen, erscheint uns als eine angenehme Pflicht. Der Autor, ein ehemaliger Schüler der Handelsakademie von Venedig, hat die in deutschen Landen zur Geltung gekommenen Sprachunterrichtsmethoden mit grösster Sorgfalt studiert und wendet die Ergebnisse seines Studiums mit lobenswerter Vorsicht und wohl begründetem Urteil auf den Unterricht in der deutschen Sprache an, wie er nach seiner Ansicht auf einer italienischen Real- und Handelsschule gestaltet werden sollte. Wie der Lehrstoff auf die zur Verfügung stehenden drei Jahreskurse zu verteilen wäre, wird in minutiös ausgearbeiteten Tabellen dargestellt. Das Wesen der induktiven Methode hat Filippetti bis ins kleinste Detail zu erfassen und anschaulich zu machen versucht. Das Resumé auf pag. 21—26 fasst alle Punkte zusammen, die zum Lob dieses Lehrsystems können geltend gemacht werden. Anerkennenswert scheint uns, dass der Autor auch das erörtert und begründet, was sich bei der induktiven Methode als gut bewährt hat, und es beibehalten wissen will, sofern es die Anwendung der neuern und richtigern Methode zu unterstützen geeignet ist. Er zeigt pädagogische Erfahrung darin, dass er durch ausgiebige schriftliche Übungen (Diktate, Übersetzungen, Aufsätze) das durch mündliche Übung Gewonnene, aber nur unsicher Befestigte im Gedächtnis fixieren will, weil er meint, dass bei richtiger Vorbereitung die Übertragung aus der Muttersprache in die Fremdsprache nicht zur geistlosen Mosaikarbeit heruntersinke. Verwunderlich ist, dass Filippetti auch abstrakte Begriffe mit Vermeidung der Muttersprache aus den Schülern entwickeln will. Damit würde er sich und seinen Zöglingen sicherlich viel überflüssige Mühe machen. *E. T.*

Schollenberger, Dr. H. *Leonhard Widmer.* Ein schweizerischer Volksdichter. Aarau, R. Sauerländer. 170 S. gr. 8⁰ mit 4 Abbild. und einigen Liedern mit Noten. 4 Fr.

Mit diesem Lebensbild wird ein junger Gelehrter dem Dichter des Schweizerpsalms gerecht, dessen Name nicht einmal genannt wurde, als das Denkmal des Komponisten dieses Liedes enthüllt wurde. Dass der Verf. aus den dürftigen Quellen ein lesenswertes und interessantes Zeit- und Lebensbild zu schaffen vermochte, gereicht seinem Darstellungstalent zur Ehre, auch wenn sich nicht alle Lücken überbrücken lassen. Sicher wird das Buch in Lehrer- und Volkskreisen dankbare Leser finden. Die Persönlichkeit des Dichters verdient dies, und die Würdigung der Dichtungen „Trittst im Morgenrot daher, Wo Berge sich erheben, Es lebt in jeder Schweizerbrust usw.“ nicht weniger. Am 12. Juni 1908 kehrt Leonhard Widmers Geburtstag zum 100. mal wieder. Vielleicht setzt Meilen auf diesen Zeitpunkt hin dem Dichter des Schweizerpsalms eine verdiente Denktafel.

Der Säemann. Monatsschrift für pädagogische Reform von *K. Goetze.* Leipzig, B. G. Teubner. I. Jahrg. 1905. br. Fr. 6. 80, gb. 8 Fr.

Der erste Jahrgang des Säemann, der in einem Bande von 428 S. mit 48 Abb. und 2 Tafeln vorliegt, zeigt, wie sehr sich dessen Redaktor, Hr. Goetze, einer der freien Hamburger, bemüht, die besten Kräfte in und ausser dem Lehrstand zu gewinnen, um neue Ideen, neue Wege auf dem Felde der Erziehung zu zeigen. Alles mit dem Ziel, Kraft und Wert der Persönlichkeit zu mehren. Männer wie Bölsche, Lichtwark, Kerschensteiner, Natorp (Pestalozzi), O. Ernst, L. Pallat, Dr. Pabst, Gansberg usw. haben Beiträge geliefert. Es sind fruchtbare Anregungen, und wenn der Schulwagen sich

auch nicht von heut auf morgen ändert, er kommt nur dadurch gut vorwärts, dass die Besten sich der Schule annehmen und mit ihr arbeiten. Das will der Säemann. Wer dessen ersten Band studiert, wird sich lebhaft angeregt fühlen und morgen manches anders ansehen als heute. Doch dein Leben sei die Tat, sagt Goetze.

Kapff, Dr. E. *Die Erziehungsschule.* Ein Entwurf zu ihrer Verwirklichung auf Grund des Arbeitsbetriebs. Leipzig 1906, B. G. Teubner. 79 S. mit 5 Vollbildern.

Eine Erziehungsschule — Privatschule mit Alumnat — moderner Art sind die Landerziehungsheime, wie sie Dr. Leitz nach englischem Muster eingerichtet hat. Da das Alumnat nicht für alle jungen Leute möglich ist, sucht der Verfasser der Schrift das Prinzip der Arbeit, wie es das Landerziehungsheim übt, in einer Schule an der Peripherie einer Grossstadt durchzuführen, zu der die Knaben der Stadt täglich mit leichter Mühe gelangen können; die Anstalt, die er im Auge hat, ist die nach Stuttgart zu verlegende Schule von Wertheim, in der neben theoretischem Unterricht auch praktische Lehrwerkstätten-Arbeit, Gartenbau, kurz körperliche Betätigung eine grosse Rolle spielen. Die Begründung dieser Schule enthält auch manche Winke für Verhältnisse, in denen man sich mit einfachern Mitteln behelfen muss, als sie die geplante Schule in Degerloch bei Stuttgart erfordern wird. Auch abgesehen von ihrem lokalen Zweck ist die Schrift des Studiums wert.

Böttger, R. *Beiträge zur Geschichte und Methode des chemischen Unterrichts in der Volksschule.* (Sammlung naturwissenschaftl.-päd. Abhandlungen von Schmeil & Schmidt. Bd. II, 5.) Leipzig. 1906. B. G. Teubner. 78 S. gr. 8⁰. Fr. 1. 85.

In objektiver Weise führt uns diese schöne Abhandlung an Hand der bedeutendsten Schriften über den Unterricht in der Chemie durch die wechselnden Anschauungen und Fortschritte der chemischen Wissenschaft und ihrer Verwendung in der Schule während des letzten Jahrhunderts hinab bis auf unsere Tage. Die Namen Stöckhardt und Ostwald bezeichnen die Wendung, die in der zweiten Hälfte und im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts in den Anschauungen eingetreten ist. Es ist interessant, den Darstellungen des Verf. zu folgen; sie zeigen, wie auch auf diesem Gebiete kein Stillstand und kein Ende zu finden ist. In den Einwänden, die sich gegen die eine oder andere Art der Behandlung chemischer Vorgänge in der Schule erheben, liegt der Ansporn nach neuen bessern Wegen. Die reiche Literatur, die in der Abhandlung benützt und angegeben ist, bietet die Mittel zu eigenem weitern Studium. Es ist nicht umsonst; auch bei uns ist in den obersten Volksschulklassen und Sekundarschulen der Unterricht in Chemie noch ein wunder Punkt.

Gegen den Alkohol. Von *M. Helenius* und *A. Trygg-Helenius.* Leipzig. G. B. Teubner. IV. 58 S. Fr. 1. 10.

In je 10,000 Exemplaren ist diese Schrift in Schweden und in Finnland verbreitet worden. In ruhig sachlicher Weise wird Entstehung und Wirkung des Alkohols dargestellt. Experiment und Belehrung, statistische Angaben sind in geschickter Weise vereinigt, um diesen Leitfaden zu einer Grundlage für Aufklärung über die Schädlichkeit des Alkoholgenusses zu machen. Das Büchlein verdient auch bei uns Verbreitung.

Dr. B. Schulz. *Deutsches Lesebuch* für höhere Lehranstalten, neu herausgeg. von Dr. Schmitz-Nancy, Prof. Köster und Dr. Weyel. 2. Bd. Für Mittelklassen. 12. Aufl. Paderborn. Fr. Schöningh. 694 S. Gb. Fr. 5. 40.

Gemäss den Lehrplänen von 1901 hat das Buch eine starke Umarbeitung erfahren. Konkret fassliche Darstellungen und die Literatur des 19. Jahrhunderts verlagnten Eingang. Neben der starken Berücksichtigung der

deutschen Sage (Asen, Sigurd, Sigfried, Dietrich, Schwanritter, h. Graal) bildet die Ballade ein Merkmal des Buches, das im prosaischen Teil besonders deutsche Geschichte bietet und in den poetischen Stücken auch zahlreiche neuere Dichter zum Wort kommen lässt. So weit es ging, wurde die alte Form des Buches gewahrt; ein neues Buch ist es doch geworden, und in seiner Reichhaltigkeit bietet es einen anregenden Lesestoff. Schöne Ausstattung.

Deutsches Lesebuch. Bearbeitet von einem Verein praktischer Schulmänner. Ausg. B. Fibel. 33. Aufl. 80 Rp. Bd. II. 2.—4. Schuljahr. 10. Aufl. 190 S. Fr. 1.10, gb. Fr. 1.35. Bd. III. 5.—6. Schuljahr. 256 S. 6. Aufl. Fr. 1.35, gb. Fr. 1.70. Bd. IV. 7. und 8. Schuljahr. 512 S. Fr. 2.15, gb. Fr. 2.70. Giessen. E. Roth.

Die Anwendung der neuen Rechtschreibung gab Anlass, in der Fibel (Schreiblese-Meth.) einige Vereinfachungen und in den weitern Teilen des Buches einige neue Stoffe aufzunehmen. Die vorliegende Ausgabe ist für drei- bis vierklassige Schulen berechnet. Reichhaltigkeit ist ein erstes Merkmal der Bücher, die gut ausgestattet sind, wenn auch die Illustration noch etwa alt ist. Dass ungleiche Technik dabei stört, zeigt sich auch in diesen Büchern, die sich am Rhein grosser Beliebtheit erfreuen.

Gruber und Stadler. *Erprobter Lehrgang für das moderne Zeichnen.* Linz a. D., Lehrerhausverein. 34 S. Fol. und 32 Taf. 20 Fr.

So hab ich mir's gedacht, wird mancher sagen, wenn er diesen Lehrgang durchgeht, der bei den Freunden des „modernen" Zeichnens rundweg Anerkennung findet. Was bietet er? Einige kindliche Zeichnungen deuten (Bl. 1) an, was im ersten und zweiten Schuljahr etwa von Kindern gezeichnet wird. Der eigentliche Zeichenunterricht, im 3. oder 4. Schuljahr beginnend, hebt mit flachen Gegenständen — Viereck, Dreieck, Kreis, Oval an, um durch Blatt- und Blütenformen hindurch, Feder und Schmetterling natürlich mitgezeichnet, zum eigentlichen Körperzeichnen in freier Perspektive bis zur landschaftlichen Skizze und zum malerischen Stillleben vorzudringen. Was dem Buch gewinnenden Reiz verleiht, ist die verschiedenartige Technik und die reiche Verwendung der Farbe, welche die Zeichnung plastisch wirkungsvoll macht und zugleich das Material, mit dem gezeichnet wird, wie die Art der Ausführung klar legt. In knapper Fassung gibt der Text die Wegleitung zum Unterricht, dessen Ziel und Stoff auf den 32 schön ausgeführten Folioblättern (mit einzelnen Zeichnungen liesse sich vielleicht rechten) in zahlreichen Zeichnungen vor Augen geführt wird. Wir empfehlen diesen Lehrgang den Lehrern aller Stufen der Volksschule (inkl. Sekundarschule) zum Studium, es bringt Anregung und Gewinn.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Unter Mitwirkung hervorragender Fachmänner herausg. von Prof. Dr. *Fr. Umlauft.* 29. Jahrg. 1906/1907. Wien, A. Hartleben jährlich 12 Hefte zu fr. 1.55.

Dass diese vielseitige und reich ausgestattete Zeitschrift alle, die sich um Erdkunde, Verkehr und Kolonial- wie Weltpolitik interessieren, mit den Fortschritten der Forschung wie mit den neuesten Publikationen bekannt zu machen sucht, beweist das erste Heft des neuen Jahrgangs. Wir erwähnen daraus Arbeiten wie: Die Britischen Inseln und die Briten von Dr. A. Kirchhoff. — Konia und die Bagdadbahn von F. Meinhard. (Mit 4 Abb.) — Die gegenwärtigen Nordpolarexpeditionen von F. Mewius in Berlin. (Mit einer Karte.) — Die Ruinen von Mitla in Mexiko von R. Zürn. (Mit einer Textkarte und 3 Abb.) — Das Spektrum der Sonnenflecke. Ungewöhnliche Flutwellen aus neuerer Zeit von W. Krebs. — Berufsstatistik der Schweiz. — Christ. Gruber. (Mit Porträt.) — Geographische und verwandte Vereine usw. Wir empfehlen die Zeitschrift besonders den Mittelschulen.

Zürich, **15. Dezbr. 1906.**

Schweizerische

Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschi,
Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang. Heft VI.

Erscheint sechsmal im Jahr.

Beilage:
„Pestalozziblätter“, redigiert von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland

Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.

1906.

Abonnementspreis für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung“: a. Postabonnenten Fr. 2. 60; b. direkte Abonnenten, Schweiz: Fr. 2. 50 Ausland: Fr. 3. 40. Für Abonnenten der „Pädagog. Zeitschrift allein: a. Postabonnenten: Fr. 4. 10; b. direkte Abonnenten, Schweiz: 4 Fr., Ausland: Fr. 4. 90.

Schweizerische Pädagogische Zeitschrift.

Herausgegeben vom

Schweizerischen Lehrerverein

unter der Redaktion von

F. Fritschi,
Sekundarlehrer, Zürich V.

XVI. Jahrgang. Heft VI.

Erscheint sechsmal im Jahr.

Beilage:
„Pestalozziblätter", redigiert von Prof. Dr. *O. Hunziker* in Zürich.



Suisse - Zürich - Switzerland
Verlag: Art. Institut Orell Füssli, Bärengasse.
1906.

Abonnementspreis für Abonnenten der „Schweiz. Lehrerzeitung": a. Postabonnenten Fr. 2. 60; b. direkte Abonnenten, Schweiz: Fr. 2. 50 Ausland: Fr. 3. 40. Für Abonnenten der „Pädagog. Zeitschrift allein: a. Postabonnenten: Fr. 4. 10; b. direkte Abonnenten, Schweiz: 4 Fr., Ausland: Fr. 4. 90.

Inhalt des 6. Heftes.

Abonnement.

Mit dem nächsten Jahr eröffnet die **Schweizerische Pädagogische Zeitschrift** den XVII. Jahrgang. Wie bisher wird sie fortfahren, gediegene Vorträge und pädagogische Arbeiten unserer besten Schulmänner zu veröffentlichen. Neue Mitarbeiter, jüngere tüchtige Kräfte, rücken in die Linie: Die ersten Hefte werden u. a. enthalten Arbeiten von Prof. Dr. Zürcher: Das Kind im Zivilgesetzbuch, Prof. Wegelin: Schülerwanderungen, Direktor Häberlin: Spencers Ideen, Direktor Conrad: Kinderforschung, Dr. Weiss: Kunst und Schule usw. Der XVII. Jahrgang wird einer der interessantesten Bände werden. Wir empfehlen daher die **Schweiz. Pädag. Zeitschrift — für Fr. 2. 50** die billigste pädagogische Zeitschrift in deutscher Sprache, Einzelabonnemet **4 Fr. — zur Erneuerung des Abonnements wie zur Gewinnung neuer Abonnenten.**

Der Zentralvorstand des S. L. V.

Jahresversammlung des Schweizerischen Lehrervereins in Glarus

am 16. und 17. Juni 1906.

I. Eröffnungswort

von Dr. X. Wetterwald, Basel.

Treu und bieder klang der Ruf aus den Glarner Bergen weit hinaus in die Lande zu den schweizerischen Lehrern und Schulfreunden. Herzlich war die Einladung an die Kollegen zu Stadt und Land, und der Stimme des Herzens folgt man gerne. So sind wir denn, die wir unten wohnen in den breiten Tälern und im Flachlande, gerne hinaufgezogen zu dem Land der Berge, zu unsern lieben Freunden im gewerbereichen und bildungsfreundlichen Glarnerland. Und wie die Freude, die ihre Einladung in unsern Herzen hervorgerufen hat, eine reine und aufrichtige ist, so sei nun auch unser Dank ein wohlgemeinter und herzlicher. Wir danken den hohen Behörden des Kantons und der Stadt, wir danken den Kollegen und Schulfreunden, wir danken der schulfreundlichen Bevölkerung des schönen Alpenkantons für die freundliche Einladung zur frohen Tagung, zu den Beratungen für Jugendwohl und Kinderglück.

Die Freude, die uns begleitet nach dem Glarnerland, ist leider keine ganz ungetrübte; denn auch heute werden nicht mehr alle auf den Appell antworten, die vor Jahresfrist noch unter uns geweilt. Hr. Heinrich Schäfer, Lehrer am Basler Gymnasium, ist einem langen Leiden erlegen, und am Pfingstsonntag haben wir unten am grünen Rhein den lieben Freund zu Grabe geleitet. Schon am Tage in Zug, wo er noch zur Steuer der Wahrheit das Wort ergriffen, zeigte er nicht mehr das Bild der frühern Kraft und Gesundheit. Bald kamen schwere Krankheitstage, und nach langen Monaten wechselnden Hoffens und Bangens schloss er die Augen für immer. Wir wollen dem lieben Freunde, der stets treu zur Fahne des schweizerischen Lehrervereins gestanden, ein freundliches Andenken bewahren.

Wir haben uns hier in Glarus versammelt, nicht um ein Fest zu feiern, sondern um in ernster Arbeit Fragen der Erziehung und des Unterrichts zu besprechen. Wenn vor mehr denn hundert Jahren im Westen unseres Landes die Parole ausgegeben wurde: Zurück zur Natur!, so heisst sie heute: Zurück zum Kinde, zurück zu den persönlichen Anlagen und Neigungen des jungen Menschen, der in der Schule unterrichtet und gebildet werden soll. Im Zeichen unserer Zeit stehen die experimentellen Untersuchungen in Didaktik und Psychologie, steht die Sonderung der Kinder nach Fähigkeiten und ihre Einteilung in Sonder- oder Förderklassen; in diesem Zeichen stehen auch alle methodischen Bestrebungen, den Unterrichtsstoff so auszuwählen und so darzubieten, dass er den Fähigkeiten der Kinder entspricht und von ihnen leicht aufgenommen werden kann. Es scheint mir, dass heute der Schule das gleiche Problem gestellt wird, das im Kulturleben der Gegenwart zur Klarheit sich durchzuringen sucht und feste Gestalt gewinnen will: Das Problem, das in das Wort Ausgestaltung der Persönlichkeit und Erziehung zur Persönlichkeit zusammengefasst werden kann. Der Inhalt des Problems ist wohl nicht ganz neu, denn wenn man früher Heranbildung zu einem sittlich-religiösen Charakter, oder die Charakterstärke der Sittlichkeit als Erziehungsziel hinstellte, so mochte man damit ungefähr das gleiche bezeichnen, was heute mit Erziehung zur Persönlichkeit. Erziehung des Menschen zu einer sittlichen und charakterfesten Persönlichkeit ist gewiss eine würdige Aufgabe, die sich die Schule stellt, oder sagen wir bescheidener und wohl richtiger: Ausbildung aller in den Kindern schlummernden Kräfte und Anlagen, damit dann das Leben, die Welt, die erst den Charakter bildet, den Menschen zur Persönlichkeit kann emporwachsen lassen.

Grundbedingung für die Verwirklichung dieses Zieles ist nun zweifellos eine richtige Wertung der Schüler. Man muss die Anlagen und Fähigkeiten der Kinder kennen, wenn man im Unterricht ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse gewinnen will. Man muss bei den einzelnen Individuen den raschern oder weniger raschen Ablauf der geistigen Vorgänge mitfühlen und belauschen können, wenn man sie in der richtigen Weise anregen und fördern will. Diese Einsicht haben uns nun freilich nicht erst die experimentellen Untersuchungen der letzten Jahre gebracht. Wenn vor einem Dezennium der beredte und tatkräftige Präsident der Glarner Lehrerschaft die Zählung der schwachsinnigen Kinder in der Schweiz anregte, durch seine nimmermüde Arbeit in Bewegung setzte und seither durch unverdrossenes Wirken deren Ausbildung zu fördern sucht, und wenn überall im Schweizerlande man auf diesem Ge-

biete sich energisch ans Werk gemacht und Anstalten für diese Kinder gegründet hat, so heisst das auch die Persönlichkeit im Kinde suchen und sie naturgemäss ausbilden, so ist das auch ein schönes und grosses Stück praktischer Persönlichkeitspädagogik. Auch die Bildung von Klassen für Schwachbegabte ist eine Frucht der Bestrebungen, jedem Kinde diejenige Erziehung angedeihen zu lassen, die seinen Fähigkeiten angemessen ist. Der gleiche Gedanke liegt auch den Bemühungen zu Grunde, die auf die Einrichtung von Förderklassen abzielen. Anpassung des Unterrichts an die im Kinde schlummernden Kräfte, Weckung seines Selbstvertrauens, Schaffung von Lernlust, Schulfreudigkeit, das sind die Ziele, von denen die Schulmänner bei diesen Bestrebungen sich leiten lassen. Die Bewegung ist nicht abgeschlossen; es wird der Vortrag des Glarner Schulinspektors neues Licht über diese Materie verbreiten.

Die Parole „Erziehung zur Persönlichkeit!“ kann aber eine gewisse Gefahr in sich bergen; eine Gefahr dann, wenn sie so verstanden wird, dass die Rücksichtnahme auf den zu erziehenden Menschen so weit zu gehen hat, dass diesem die führende Rolle in der Erziehungsarbeit überlassen werden soll. So verstehe ich die Forderung nicht. Wohl muss der Lehrer die Fähigkeiten der Schüler berücksichtigen und bei seinen erzieherischen und unterrichtlichen Massnahmen sich nach ihnen richten; aber ziel- und zweckbestimmend kann und darf die erst in der Entwicklung begriffene Schülerpersönlichkeit nicht sein; vielmehr muss eine einsichtige und kraftvolle Lehrerpersönlichkeit die Ziele und Aufgaben festsetzen. Der Schüler muss arbeiten lernen, zum Spielen ist die Schule nicht da, dafür ist die Schulzeit viel zu kurz und zu kostbar. Nur ernste Arbeit und strenge sittliche Führung erzeugen Kraft und die Willensstärke, die im Leben das Gute schafft, führen zu Selbstzucht und begründen ein persönliches Verantwortlichheitsgefühl. Wenn die Forderung nach Abrüstung eine Schwächung der Willensenergie und der gewissenhaften Arbeit bedeuten sollte, so müsste ich mit aller Bestimmtheit mich dagegen aussprechen, mich dagegen auflehnen gerade hier im schönen Glarnerlande mit dem fruchtbaren Gelände, den hohen schönen Alpentriften, den schmucken Ortschaften, der blühenden Industrie, der rührigen Gewerbetätigkeit und dem rege pulsierenden geistigen Leben. Nur Kraft und Energie haben den Wildwassern und ihrer furchtbaren Gewalt das schöne Stück Erde abgerungen, auf dem heute glückliche Menschen wohnen, nur zähe Arbeit und weise Umsicht haben die blühende Industrie geschaffen, die den Wohlstand des Landes begründet, und der erfreuliche Stand der allgemeinen Volksbildung, das blühende Schulwesen zu Stadt und Land beweisen es uns deutlich,

dass Lehrerschaft und Volk des Standes Glarus in treuer, unverdrossener Arbeit die Verwirklichung der kulturellen Aufgaben erblickt.

Bei der Erziehung zur Persönlichkeit soll auch das Gefühlsleben zu seinem Rechte kommen. Erziehung zum Kunstverständnis und zum Kunstgenuss soll ein Gegengewicht bilden zur reinen Ausbildung der Verstandeskräfte und Freude am Schönen hineinpflanzen in die empfänglichen Kinderherzen.

Um den Geist empor zu richten aus der Sinne rohem Schmaus
Und der Dinge Mass zu lehren, sandte Gott die Künstler aus.

Des Gesanges Gabe hat Gott gelegt wohl in jedes Menschenherz; am Liede rankt sich empor die Freude, aus dem Liede spricht Sehnsucht nach den idealen Gütern des Lebens, aus dem Liede quillt süsser Trost, der einschmeichelnd sich hineinsenkt ins bange Herz und es wieder mit Hoffnung und Lebensmut erfüllt. Auch die Poesie, die Schönheit, die in Rhythmus und Melodie der Sprache liegen, ihr Bilderreichtum, wirken mächtig auf die Herzen der Kinder, und zweifellos kann bei ältern Schülern auch das Gefühl für die Schönheit der Natur, eines Gemäldes oder eines plastischen Kunstwerkes geweckt und ihnen so eine reiche Quelle der Freude erschlossen worden. Aber wohl am unmittelbarsten und eindringlichsten spricht das Lied zu den jungen Herzen.

So wollen wir es dankbar begrüssen, dass bewährte Gesangsmethodiker und Sänger aus dem reichen Schatz ihrer Erfahrungen und Studien uns das Beste bieten werden. Ihre Vorträge werden zeigen, dass auch in der Sangeskunst ein sorgsames Eingehen auf die persönlichen Anlagen der Kinder und eine liebevolle Pflege der vorhandenen Kräfte allein den Erfolg sichert und der Jugend das Lied lieb und wert machen kann. Erfahren werden wir, dass auch auf diesem dem Empfindungsleben wohl am nächsten stehenden Gebiet nur durch Anstrengung aller Kräfte schöne Resultate erzielt werden können. Auch hier erfordert die Ausgestaltung der Persönlichkeit ernste Arbeit.

Den Abschluss unserer Verhandlungen wird ein Vortrag von berufenster Seite über das schweizerische Volkslied bilden. Unser Vorstand hat mit der Wahl dieses Themas und der Gewinnung des Referenten einen glücklichen Griff getan, und dafür wollen wir ihm Dank wissen. Im Volksliede verkörpert sich ein gut Teil unseres intimsten Empfindens und Strebens, ein reicher Schatz ursprünglicher und naiver Gedanken, eine unendliche Fülle von Sprachformen und Wendungen, die für den Sprachforscher wie für den Kulturhistoriker von unschätzbarem Werte sind, kurz ein schönes Stück Schweizerpersönlichkeit. In der Erhaltung und Pflege des Volksliedes liegt daher auch ein wichtiges

Mittel zum Schutze unserer heimischen Einrichtungen und der Schweizer Eigenart.

Hier nun im schönen Alpental, umgeben von der hehren Gebirgswelt, inmitten eines bildungsfreundlichen und sangesfrohen Volkes erhalten unsere Verhandlungen über Bildungsfragen, Sangeskunst und Heimatschutz den rechten stimmungsvollen Rahmen. Unsere Ziele und Aufgaben gelten der Ausbildung der Persönlichkeit. Das Glarnervolk mit seiner Kulturarbeit und seinem in freier grosser Landsgemeinde sich kundgebenden Selbstbestimmungsrecht, inmitten der Alpenwelt und mit dem in seinen Grunfesten für die Ewigkeit gefügten Glärnisch als Wahrzeichen der Kraft und Grösse, repräsentiert uns eine mächtige und in sich geschlossene Persönlichkeit. Mögen unsere Verhandlungen unter ihrem Eindruck stehen, und mögen dadurch in unsern Herzen jene Kräfte gefestigt werden, die uns in der Arbeit des Alltags immer mehr befähigen, zur Erziehung von charaktervollen Persönlichkeiten beizutragen, zum Nutzen und Frommen unseres schönen Schweizerlandes. Damit heisse ich Sie alle zu unserer Tagung willkommen und erkläre die Verhandlungen als eröffnet.

II. Die Wertung der Schüler.

Vortrag von Schulinspektor Dr. Eug. Hafter (Glarus).

Unter den mancherlei Einrichtungen, die im Interesse eines geregelten Schulbetriebes getroffen worden sind, greifen Prüfung und Zensur am tiefsten und entscheidendsten in das äussere Leben des Kindes ein. Von ihnen hängt die Versetzung in eine folgende Klasse oder die Rückversetzung ab; sie entscheiden über die Aufnahme in eine höhere Schulanstalt. Wer einen Lehrling aufnimmt, achtet auf sie; durch sie wird an den Rekrutenprüfungen der Bildungsgrad jedes einzelnen, ja des ganzen Volkes festgestellt. Überall macht sich im Leben geltend, als was man einst gewertet worden ist.

Diese grosse Bedeutung, welche der Wertung der Schüler zukommt, erklärt es auch, dass das Thema jahraus jahrein in Lehrerkreisen, in den Familien und im Leben draussen eifrig besprochen und in der Presse und den Behörden der aufmerksamsten Beachtung gewürdigt wird. Der Meinungen sind darüber so viele schon geäussert worden, dass es nicht möglich ist, die ganze Literatur zu übersehen. Ich habe, was ich kannte oder was mir gelegentlich zugänglich gemacht worden ist, dankbar benutzt. Was mir im besonderen vielleicht einige Berechtigung verleiht,

vor Ihnen meine Gedanken über die Wertung der Schüler darzulegen, ist mein Amt und mein Beruf.

Prüfung und Zensur sind die einzigen Hilfsmittel, welche der heutigen Schule zur Verfügung stehen, um die Erfolge ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu kontrollieren, den Schüler zu werten, und gewiss haben Sie, verehrte Kollegen, wie ich, schon oft die hohe Verantwortung empfunden, die wir durch die Wertung der Schüler auf uns laden. Sie kennen auch jenes Gefühl der Unsicherheit, ob wir in jedem Falle richtig geprüft und richtig zensiert haben, noch mehr, ob im Zeugnis auch wirklich zum Ausdruck komme, was wir sagen wollen. Solche halb dunkle Empfindungen der Unzulänglichkeit dieser Kontrollmittel veranlassen uns zu dem Versuche, einmal etwas tiefer in das Wesen der Wertung der Schüler einzudringen.

I.

Der Hauptuntersuchung vorgängig soll die Frage beantwortet werden: Werden wir mit der heute üblichen Wertung dem Schüler gerecht?

Die Wertung der Schüler bildet gleichsam den Gegenpol der Erziehung. Diese zielt auf bestimmte Zwecke ab; jene macht die Probe darauf, ob und wie weit sie erreicht sind. Die Faktoren, welche den Erfolg des Erziehungswerkes bedingen, beeinflussen somit auch den Verlauf und das Resultat der Wertung. Wie die Erziehung, so ist auch die Wertung nicht nur an Lehrer und Schüler, sondern auch an die Schuleinrichtungen gebunden.

Nun hat aber der staatliche Schulzwang zur notwendigen Folge, dass in der Schule Massen erzogen werden, die nach dem demokratischen Prinzip der Gleichheit nach Altersstufen ausgeschieden und zur Erleichterung des Schulbetriebes einer einschränkenden Schulordnung und einem uniformen, nach Jahrespensen gegliederten Lehrplane unterworfen sind. Es ist demnach nicht anders möglich, als dass das Individuum, wenigstens zu einem Teile, in der Masse aufgeht. Darin liegt ein erstes grosses Hemmnis für die Wertung der Schüler. Denn wir können wohl eine Masse zugleich unterrichten, ohne freilich bei allen Schülern des ganzen Erfolges sicher zu sein, aber niemals eine Masse werten, ohne dem einzelnen Schüler Unrecht zu tun. Diese Massenerziehung ist eine Schwierigkeit, die nie ganz überwunden werden kann. Einzig die Beschränkung der Schülerzahl einer Klasse, die Berück-

sichtigung von Fähigkeitsgruppen[1]), die immer bessere Anpassung des Lehrplans an die Bedürfnisse des Kindes[2]) und die steigende Einsicht in die Belastungsgrenzen der verschiedenen Altersstufen[3]) vermögen die Nachteile der Massenerziehung einigermassen zu gunsten des Individuums aufzuwiegen.

Ein weiterer Umstand, der die Wertung beeinträchtigt, ist der Examenzwang, wie Rud. Hildebrand ihn nennt,[4]) „der alle Schulstoffe in seinem Banne hat und ihren Wert bestimmt, unwillkürlich in den Gedanken der Schüler und leider auch zu sehr in denen der Lehrer." In der Tat, was Lehrplan und Lesebuch, System und Theorie fordern, das gewinnt in der Schule oft einen Wert, der seiner wirklichen Bedeutung nicht entspricht: Alles erscheint gleich wichtig zu wissen, gleichwertig und deshalb nur zu oft gleichgültig. Das Gefühl für den Wertunterschied der Dinge verwischt sich, und damit geht für die Bildung wie für die Wertung ein wichtiges Moment verloren: der innerste Grund des Wissens, das freie, lebendige Interesse.

Aus dieser Gleichwertung alles Schulwissens ergibt sich als Konsequenz die Prämiierung des guten Gedächtnisses. Trotz allen Einwendungen ist unsere Schule noch in hohem Masse eine Gedächtnisschule. Dieses Gedächtniswesen ist um so mehr geeignet, die Wertung eines Schülers zu trüben, als ihm das frische, Eisen und Rost vertilgende Kindergedächtnis selbst entgegenkommt. Die Natur scheint es zu wollen, dass das Kind in seinem Gedächtnis sammelt und aufspeichert, was es vermag, ohne ängstlich nach dem Verständnis zu fragen. Im Interesse der Bildung und der Wertung der Schüler dürfen wir aber nicht dieses Wortwesen überwuchern lassen. Es müssen „neben dem Gedächtnis auch die andern edleren Seelenkräfte da mit zugelassen werden, wie das gar wohl tunlich ist."[5])

Im engen Zusammenhang mit der Gedächtnisnatur des Kindes steht eine andere Eigenschaft, der Schulehrgeiz. Wo dieser Herr ist, da zieht sich das stille Gemütsleben in sein innerstes Heiligtum zurück und ist nur schwer einer Wertung zugänglich; nur das liebe Ich will hier gewertet sein. Das Kind geht in die Schule oder zur Prüfung mit der einzigen Angst, nur ja nichts nicht zu wissen. Und die Schule zieht

[1]) Verhandlungen der V. Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen in St. Gallen, 1905, Seite 99 u. 137 (Thesen Dr. Sickingers u. H. Hiestands).

[2]) Verhandlungen etc., S. 136.

[3]) Jahrbuch der Schweiz. Gesellsch. für Schulgesundheitspflege II. Jhrg., I. Teil S. 20.

[4]) Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. Leipzig 1890. S. 193.

[5]) Hildebrand, a. a. O. S. 72, Anmerk.

diese Leidenschaft gross. Zum Beweise dessen führe ich eine Stelle aus einem Aufsatze Dr. J. Löwenbergs[6]) über „Zeugnis und Versetzung" an: „Nun (nach dem Eintritt in die Schule) ist das Kind nicht mehr sein eigener Massstab, sein Tun und Können wird verglichen mit dem seiner Kameraden, und nach ihren Leistungen wird die seinige begutachtet. Was an und für sich gar nicht übel, was zu Hause allein gearbeitet mit einem bewundernden „Gut" zensiert würde, sinkt zu einem „Mittelmässig" oder „Schlecht" herab, wenn die Genossen so viel Besseres geleistet haben. Darum denn auch schon so bald die erwartungsvolle Frage: Was sagt der Lehrer dazu? Sein Zeugnis entscheidet, sein Lob ist eine reiche Belohnung, sein Tadel treibt oft Tränen in das Auge. Nicht aus Lust und Liebe zur Sache, nur für den Lehrer allein lernt das Kind." Ich sehe in dem absichtlich grossgezogenen Schulehrgeiz den schlimmsten Feind, wie einer wahren Bildung und Erziehung, so auch einer richtigen Wertung eines Schülers.

Wie in den Umständen müssen wir die Unzulänglichkeit der heute üblichen Wertung auch in der Form der Zeugnisgebung erkennen. Aus einer typischen Kundgebung einer Lehrerkonferenz[7]) über die Zeugniserteilung greife ich zwei Stellen heraus: „Das Zeugnis im ‚Betragen' hat auch das sittliche Verhalten zu berücksichtigen" — und: „Der Grad der Regsamkeit und Aufmerksamkeit der Schüler während des Unterrichtes ist für die Festsetzung der Noten in der Rubrik ‚Fleiss' hauptsächlich massgebend. Eifer und Gewissenhaftigkeit bei der Erfüllung von auferlegten Pflichten und noch mehr die freie Selbsttätigkeit eines Schülers fallen mit in Berechnung. Mangelnde Beanlagung und ungünstige häusliche Verhältnisse sind angemessen zu berücksichtigen." Gewiss, genau so haben wir uns gewöhnt, bei der Zensurerteilung abzuwägen, und alle diese Erwägungen werden dann durch eine Ziffer oder ein Wort ausgedrückt. Es liegt mir ferne, die ernste Sache ins Lächerliche zu ziehen; denn ist schon das Erziehen ein schwerer Beruf, so ist es noch viel mehr das Werten. Nur die Frage sei erlaubt: Werden die Eltern die Zensur auch so lesen, wie es der Lehrer meint? Und geben diese Zensuren, mit den Leistungsnoten zusammengehalten, wirklich ein klares Bild von dem Schüler?[8]) Wohl kaum!

Dass diese Zweifel nicht etwa nur meinem kritischen Bestreben entspringen, beweist mir eine Schulrede,[9]) in der es heisst: „Wenn Euch

[6]) Löwenberg, Geheime Miterzieher. Hamburg 1906. S. 76.

[7]) Konferenz des Bezirkes Klettgau: Bestimmungen über die Zeugnisausstellung an die Schüler für die Elementarschulen des Kantons Schaffhausen.

[8]) Löwenberg a. a. O. S. 84.

[9]) Von Rektor W. Beuter in Olten.

die Noten, die heute ausgeteilt werden, nicht befriedigen, so bedenket, dass es Ziffern sind. Es ist rein unmöglich, einen Menschen mit Ziffern zu werten. Sie geben auch nur einen unwesentlichen Teil der menschlichen Tätigkeit an, die vierteljährlichen, äusseren Erfolge der Arbeit .... Der ganze Gewinn an Seelenkräften, an Herzens- und Gemütsbildung, der eigentliche Menschenwert kann nicht in Ziffern angegeben werden." Ein solches Geständnis ist ein Beweis dafür, dass wir dem Schüler mit dem bestehenden Prüfungs- und Zensurverfahren nicht vollständig gerecht zu werden vermögen, und zugleich eine Aufforderung dazu, einen besseren Weg zu suchen.

II.

Wir werten also das Kind wohl noch immer zu sehr als Glied der Masse, zu wenig als Individuum; wir prüfen es vornehmlich auf sein mehr oder weniger zwangsweise erworbenes Wissen, nicht auf sein freies, lebendiges Interesse; wir prämiieren sein blosses äusseres Gedächtnis und achten zu wenig der andern edleren Seelenkräfte; wir lassen uns durch den Schulehrgeiz zu sehr von dem tieferen Gemütsleben ablenken. Wir werten überhaupt nicht den eigentlichen Menschenwert, sondern bloss äussere Erfolge der Unterrichtsarbeit.

Diese Erkenntnis legt uns die Frage nahe: Was sollen wir denn werten und wie?

Wenn es auch eine unlösbare Aufgabe bleiben wird, den ganzen Menschenwert eines Kindes durch Prufung und Zensur zu erfassen und zu bestimmen, schon deswegen, weil er noch in der Entwicklung, im Wachsen begriffen ist, so muss dies doch unser letztes Ziel sein.

Wenn die Schüler das Wort „Prüfung" hören, so denken sie an die Schulanforderungen und hier wieder zunächst an das Rechnen, namentlich das Kopfrechnen, an den Aufsatz und die Realien. Eine gewisse Angst erfüllt sie dabei, wie sie wohl in diesem Fegfeuer bestehen werden. Aber sie werden ja auch in Gesang und Rezitation, in Reigen und Spiel geprüft, und darauf freuen sie sich. Woher dieser Widerspruch, diese Angst vor der Prüfung und diese Freude auf die Prufung zugleich? Jedenfalls ist sich das Kind selbst nicht klar darüber, dass ein Widerspruch in diesem Verhalten liegt. Aber es fühlt etwas dabei: Singen und tanzen können wir, mein Gedicht kann ich. Doch, es kann auch rechnen, erzählen, lesen und schreiben; aber beim Singen und Aufsagen, wie beim Spielen, ist noch etwas mehr als bloss dieses Können dabei: die Teilnahme und der Mut des Herzens, die Zuversicht des unfehlbaren Könnens, die freie Überlegenheit über den Stoff und die Form. Das Kind

lebt im Stoffe, empfindet sich selbst, sein eigenes Ich dabei, bleibt und behauptet sich selbst, und in dieser Selbstempfindung und Selbstbehauptung fühlt es den Grund und den Kern seiner eigenen Kraft. Diese Selbstempfindung und Selbstbehauptung des Kindes ist das nächste Ziel der Erziehung, und so auch der eigentliche Gegenstand der Wertung.

Den Grad der Selbstempfindung und Selbstbehauptung zu bestimmen, ist Aufgabe der Wertung. Zu diesem Zwecke müssen wir die verschiedenen Gebiete der menschlichen Tätigkeitsäusserung durchgehen. Von wesentlichem Einfluss auf die Selbstempfindung ist der Gesundheitszustand. Ein schwächlicher Körper hemmt die Entwicklung der Selbstempfindung. Ernährungs- und Verdauungsstörungen, Herzfehler und Atmungsbeschwerden setzen sie naturgemäss herab, wie auch die irgendwie gehemmte Funktion des Bewegungsapparates und das auf organischen Fehlern des Auges oder des Ohres beruhende mangelhafte Orientierungsvermögen ihrer freien Entwicklung entgegenstehen. In der Bestimmung des Gesundheitszustandes sehen wir deshalb einen ersten und wichtigen Faktor einer individuellen, allseitigen und richtigen Wertung. Die Diagnose ist selbstverständlich Aufgabe des Schularztes; sie erfüllt aber nur dann ihren Zweck, wenn sie dem Lehrer zur Kenntnis gebracht und in geeigneter Form notiert wird.

Ein weiterer Faktor ist das Verhalten des Kindes beim Spiele, auf dem Schulspaziergange, beim Schlitteln und Schlittschuhlaufen, auch beim Baden. Obwohl diese Tätigkeiten nicht eigentliche Schulfächer sind, stehen sie heute doch der Schule nahe und ermöglichen wenigstens gelegentliche Wahrnehmungen. Namentlich treten hier die Eigenschaften des Willens, der Geschicklichkeit und des Mutes hervor.

In ähnlicher Weise sind die Handfertigkeiten geeignet, das Kind auf seine Handgeschicklichkeit, seine Ausdauer und seine Exaktität zu prüfen. Sie zeigen, wie weit die Bewegungen von Arm, Hand und Fingern automatisiert und koordiniert, die reflektorischen Vorgänge verfeinert sind und wie weit das Auge an ein richtiges Sehen gewöhnt ist. Ein geübtes Auge und eine geübte Hand erhöhen die Selbstempfindung des Menschen und damit seinen Wert.

So turnen wir auch in der Schule nicht um des Turnens willen, sondern zur Erzielung von Gewandtheit, Kraft, Ausdauer und Unternehmungsgeist, überhaupt zur Erhöhung der Lebens- und Leistungsfähigkeit, d. h. eben der Selbstbehauptung.

Alle bisher genannten Faktoren der Wertung liegen auf dem Ge-

biete des körperlichen Lebens. Dass sie eng mit geistigen Fähigkeiten verknüpft und wiederum nicht ohne Einfluss auf diese sind, wollen wir im Auge behalten; denn das Geheimnis einer richtigen Wertung liegt geradezu darin, dass die Tätigkeitsäusserungen des Schülers nicht als unabhängig voneinander, sondern in ihrer Beziehung zum Ganzen, in ihrer Bedeutung für die Selbstempfindung und Selbstbehauptung gewertet werden.[10])

Auf dem geistigen Gebiete sind zunächst der Anschauungsunterricht, die Heimatkunde, die Sprache und das Rechnen als Faktoren der Wertung zu betrachten.

Dem Anschauungsunterricht liegt ob, das Kind sinnliche Erfahrungen sammeln zu lassen. Mit Recht verlangt Hagmann,[11]) dass wir das Kind, „sowie seine gesunde Selbstbetätigung eingesetzt hat, sich initiativ und produktiv betätigen lassen". Wenn auch die vermeintliche Ordnung des Schemas dabei in die Brüche geht und Sprung über Sprung gemacht wird, es schliessen sich die Vorstellungen doch nach einer gewissen Ordnung zusammen, einer Ordnung, die das freie, lebendige Interesse an der Sache schafft.

Wenn der Dialog zwischen Lehrer und Schüler lautet: Was ist das? Ein Buch. — Was für ein Buch? Ein Schulbuch. — Was für Teile hat es? Einen Deckel, usw., so fehlt dem Kinde offenbar jedes Interesse an der Sache. Ich möchte aber durch die Prüfung erfahren, ob das Lesebuch in der Seele des Kindes einen Platz erobert hat, ob der Schüler ihm gleichgültig gegenübersteht oder ihm gerne und freiwillig seine Aufmerksamkeit zuwendet, ob er es kennt und liebt und achtet. Deshalb frage ich prüfend: Wer kennt die Geschichte vom kleinen Georg, der in den Wald schrie? Wo ist sie zu finden? Und ich bin sicher, dass die Schüler ihr Lesebuch hervorholen und aufschlagen, die einen hastig vor Lebhaftigkeit, die andern zögernd. Ich lasse sie die Seite nennen und frage nach dem Verfasser, dem Drucker, dem Buchbinder, und das Buch, an dessen Herstellung alle diese Männer beteiligt waren, bekommt in den Augen der Schüler eine ganz neue Bedeutung. Nur ganz beiläufig und unaufdringlich lernen sie dabei die Teile und Eigenschaften des Buches kennen. Darin, dass das Kind von dem Buche, überhaupt von den sinnlichen Erfahrungen ergriffen, erfüllt sei, liegt das Entscheidende für die Wertung. Denn je mehr und je tiefer es in seine Umgebung hineinwächst, desto stärker wird seine Selbstempfindung und Selbstbehauptung.

---

[10]) Demoor, Anormale Kinder. Altenburg 1901. Seite 38.

[11]) Zur Reform eines Lehrplanes der Volksschule. St. Gallen 1904. Seite 25.

Dieses Hineinwachsen in seine Umgebung wird aber nicht bloss durch den eigentlichen Anschauungsunterricht der Elementarschule bezweckt, sondern durch allen anschaulichen Unterricht, also die Heimatkunde, die Sprache, ja auch das Rechnen. Freilich, während es sich dort hauptsächlich darum handelt, dass das freie, lebendige Interesse für Menschen und Dinge geweckt werde, treten hier nach und nach, entsprechend der Entwicklung der Seele, noch andere höhere Kräfte in Tätigkeit. Erfassen und Aufbewahren, Auffassung und Gedächtnis behalten ihren Platz. Aber wenn der Geist des Kindes von der Gegenwart in Grossvaters Zeiten zurückgewendet, wenn der Kreis der geographischen Anschauungen über die nächste sichtbare Umgebung hinaus erweitert, wenn die Betrachtung der umgebenden Natur von dem blossen Sein nach der Seite des Werdens und Sich-Entwickelns gerichtet wird, dann wirken neue, edlere Seelenkräfte mit: die Sympathiegefühle, die Phantasie, die Kombination, das kritische Vermögen.

Jedes Kind empfindet warmes Mitgefühl für Hänsel und Gretel, lebt mit ihnen durch, wie sie, von den Eltern verlassen, im tiefen Walde sich verirren, zum Kuchenhaus gelangen, aus eigener Kraft mit der Hexe fertig werden und schliesslich, reich beladen, nach Hause zurückkehren. Seine Phantasie erfüllt sich mit den Vorstellungen vom tiefen Walde, vom Verlassensein, vom Sieg über die Hexe, von der glücklichen Heimkehr; an der tapferen Selbstbehauptung Hänsels wächst sein eigenes Ich; seine Kombinationsgabe wird angeregt, da es den Hänsel erst Kieselsteine, dann Brosamen auf den Waldweg streuen sieht, damit er mit der Schwester den Heimweg wieder finde, und da es erfährt, dass dieser Plan vereitelt wurde, weil die Vögel die Brosamen auffrassen. Dies alles nimmt das Kind noch als wahre Geschichte; ganz dunkel regen sich in ihm kritische Gedanken, ohne zunächst aufzukommen bis einmal die Frage sich Bahn bricht: Nicht wahr, Mutter, das ist eine wahre Geschichte? So ist sie geschehen?

Das Sympathiegefühl, die Phantasie, die Kombinationsgabe und das kritische Vermögen bilden wichtige neue Momente für die Wertung des Schülers. Ich kann sie nun nicht für jedes einzelne Fach ausführen. Nur auf die Bedeutung der Muttersprache für diese Seiten des menschlischen Bewusstseins sei noch hingewiesen. Das herrliche Buch „Vom deutschen Sprachunterrichte und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“, von Rudolf Hildebrand, unser schweizerisches Idiotikon, die Arbeiten von Winteler, Sutermeister, von Greyerz u. a. geben hier reiche Anregung. Nur wenige Beispiele:

Ich erinnere mich noch gut, als mir mein Lehrer einmal mit höchster Emphase zurief: „Du hast den Nagel auf den Kopf getroffen." Das Bild ist in der Empfindung des Volkes noch lebendig, aber falsch; wir denken dabei an einen Zimmermann, der einen Nagel in einen Balken schlägt. Ungeübte schlagen freilich oft daneben; aber der Zimmermann trifft ihn mit solcher Sicherheit, dass es für ihn nichts Besonderes bedeutet. Das Bild ist also nicht daher genommen. Den Nagel aber in der Mitte des Zweckes auf den Kopf treffen, also nicht nur das Schwarze in der Scheibe, sondern sogar genau die Mitte des Schwarzen, das ist eine Kunst, für den Meisterschützen sogar eine Kunst, fast schon ein Glücksfall.[12]) Vielleicht wendet mir jemand ein, es sei gar nicht nötig, die Genesis dieses Bildes zu kennen; man verstehe es ja sonst schon sinnlich und richtig; solch ein historisches Wissen bedeute nur einen Ballast für das Gedächtnis. Sollen wir wirklich glauben, dass hier das Gedächtnis Arbeit bekommt? Wird nicht vielmehr die grössere Sinnlichkeit und Kraft des wahren Bildes die Phantasie ergreifen? Wird nicht das Herz sich über den guten Einfall, die Schärfe des Bildes freuen? Gewiss; nur dadurch, dass man nichts Derartiges gering achtet, wird das Sprachgefühl, dieser Wertmesser der wahren Bildung, geschärft. Das Sprachgefühl leuchtet daher in die Tiefen des menschlichen Wertes hinein.

Als wir auf dem Gymnasium uns um die Übersetzung von Homers Odyssee bemühten, kamen wir auch zu der Stelle, wo Odysseus auf der Insel der Kalypso am Strande sitzt und in das weite Meer hinausschaut, verzehrt vom Weh nach der lange entbehrten Heimat, wie es Böcklin auf seinem Gemälde „Odysseus und Kalypso" im Museum zu Basel so herrlich dargestellt hat. Wie fade erschien uns unsere Übersetzung: „Er sehnte sich nach der Heimkehr", als uns der Professor entgegenhielt: „Er hät hei planget", und wie stieg unsere Achtung vor unserer heimischen Mundart, als wir einfach keinen adäquaten Ausdruck dafür im Hochdeutschen finden konnten!

Wir haben bis jetzt besonders die intellektuellen Momente, welche die Selbstempfindung und Selbstbehauptung fördern oder hemmen und deshalb bei der Wertung der Schüler in Betracht fallen, besprochen. Es erübrigt uns noch, einen Blick auf die ethischen Momente zu werfen. Der Nervenarzt Oppenheim sagt,[13]) man könne es durch skrupulöse Selbsterziehung dahin bringen, die Stimmung, solange nicht starke Erschütterungen einwirken, in einer mittleren Gleichgewichtslage zu erhalten. Es

---

[12]) Hildebrand, a. a. O. Seite 112 und 113.

[13]) H. Oppenheim, Nervenleiden und Erziehung. Berlin 1899. Seite 15 und 16.

gehöre dazu eine straffe Selbstüberwachung und der Vorsatz, an Stelle der Gemütsbewegung die Betätigung des Willens, an Stelle des haftenden Mitleides die Hilfeleistung, an Stelle der Verzweiflung die befreiende, entlastende Tat etc. zu setzen. Besonders sei die Empfindung des Ärgers im Keime zu ersticken durch Gegenvorstellungen, die der Nervöse stets in Bereitschaft halten müsse, und durch mächtig ablenkende Willensakte. Was hier der strengen Selbstzucht des Erwachsenen zugemutet wird, das sucht die Schule bei der Jugend durch die Schuldisziplin heranzubilden. Das Kind bedarf dieser äusseren Schranken; sie sind also nicht bloss vom Standpunkte des Schulbetriebes aus zu rechtfertigen, sondern sie leisten tatsächlich der Erziehung wertvolle Dienste, wenn sie nur keine Hand- und Fussfesseln sind. Denn innerhalb derselben muss das Kind aus sich selbst und freiwillig, nur in der Richtung leicht eingedämmt, zu jener Gleichgewichtslage der Stimmung vordringen lernen. Kleine Affekte umlagern es auf Schritt und Tritt. Vor allem aber darf es „die Spielarten des Schmerzes, die als Groll, Verbitterung, und diejenigen Formen ihrer Äusserung, die als Murren, Schmollen usw. bezeichnet werden, nicht aufkommen lassen."[14]) Es ist also eigentlich der Grad der Selbstzucht gegenüber dem Heer von Lust- und Unlustgefühlen, den wir hier werten, beiläufig gesagt: lieber unter der besonderen Flagge der „Disziplin", als unter der allgemeinen des Betragens." Handelt es sich hier doch hauptsächlich um das Verhalten des Schülers gegenüber den Forderungen der Schulzucht.

Einer klaren Trennung von diesem disziplinaren Verhalten bedarf das Verhalten des Schülers gegenüber den sozialen Forderungen der Ethik. Damit kommen wir aber auf eine neue Seite des menschlichen Wesens zu sprechen, die Selbsthingabe. Mit der Zunahme und dem Wachsen seiner Selbstbehauptung erhöht sich der individuelle Wert des Kindes; von dem Grade seiner Selbsthingabe an das Ganze hängt sein sozialer Wert ab. Aber „erst dadurch, dass die Selbstbehauptung geläutert wird durch Selbsthingabe, wird der Mensch ein wirkungsreiches Glied der menschlichen Gemeinschaft",[15]) gewinnt er den Wert einer Persönlichkeit.

Auf dem Gebiete der Ethik liegen also die bedeutendsten Momente für die Wertung des Menschen. Pflichtbewusstsein, Selbstlosigkeit und Wahrheitsliebe sind die Pfeiler des sittlichen Verhaltens. Ein kräftig entwickeltes Pflichtgefühl wiegt im Leben den Mangel eines starken Willens

[14]) Oppenheim, a. a. O. Seite 18.

[15]) Hagmann, Sonderklassensystem in neuer Beleuchtung. St. Gallen 1905. Seite 25.

auf. Arbeitsfreudigkeit und Gewissenhaftigkeit ersetzen, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, fehlende Gaben der Intelligenz. Warme Teilnahme am Geschicke anderer, echte Menschenliebe adelt den Charakter und schafft Freunde, und unverbrüchliche Wahrheit gegen sich selbst und gegen andere bewahrt vor dem schlimmsten Feinde der Sitte, dem Egoismus.

III.

Wie der Forderung einer individuellen und allseitigen Wertung Genüge geleistet werden kann, ist weitläufig gezeigt worden. Die Wertung muss aber auch richtig sein. Ob sie dies sei, hängt allerdings davon ab, dass nicht der Schein, sondern das wirkliche Sein, nicht die äusseren Leistungen an sich, sondern das fortschreitende Reifen des Kindes gewertet werden. Um aber diese wirklichen Werte zu erkennen, müssen wir noch zwei Faktorengruppen berücksichtigen: die erblichen Anlagen und die anerzogenen, angelernten Fähigkeiten.[16] Dies heisst: Wir müssen bedenken, dass auf allen Gebieten der menschlichen Seele, dem physischen, dem intellektuellen und dem ethischen, angeborene Anlagen möglich sind, dass ferner eine gute Anlage gänzlich verkümmert oder sich bloss kümmerlich entwickelt, wenn sie nicht entdeckt oder nicht geübt wird, dass endlich beim Fehlen einer gewissen Anlage der Erfolg der Erziehung in dieser Richtung zwar unsicher bleibt, aber doch eine gewisse Angewöhnung herbeigeführt werden kann. Wir müssen diese Unterscheidung im Auge behalten, obgleich es schwer hält, Anlagen als solche zu erkennen, wenn sie nicht ganz auffällig hervortreten.

Unsere erste Arbeit, ohne die eine richtige Wertung der Schüler undenkbar ist, ist nun die, die wertbaren Äusserungen des gesamten physischen und psychischen Lebens des einzelnen Kindes zu registrieren. Um aber den Grad ihrer Entwicklung zu bestimmen, bedarf es eines Massstabes, und diesen Massstab finden wir in dem Durchschnittstypus der Altersgenossen des Kindes. Ein ganz festes Mass ist dies nicht; es wechselt von Klasse zu Klasse, von Jahrgang zu Jahrgang und ist auch von dem subjektiven Urteil des Lehrers abhängig. Daher ist durchaus eine ergänzende Wertung notwendig, die darin besteht, dass wir das Verhältnis jenes Entwicklungsstandes zu den erkennbaren Anlagen und Fähigkeiten des Kindes bestimmen. Daraus ergibt sich erst die richtige Wertung, und so erst werden wir dem Kinde gerecht.

---

[16]) Forel, die sexuelle Frage. München 1905. Seite 471.

[illegible] die Entwicklung des [illegible] und Notiz nahm [illegible] gefeierten Sängerfesten, [illegible] Vereinigung von Lokalvereinen [illegible] von Sachverständigen [illegible] erstatten zu lassen, wer [illegible] grossen Bezirks-, Kantonal- [illegible] wird ohne Rückhalt sagen [illegible] Landes nach diesen äussern [illegible] Blüte stand, wie zu gegen- [illegible] scheinen, dass dennoch seit [illegible] Verbreitung und Hebung des [illegible] Militärdepartement [illegible] Militärliederbücher erstellen [illegible] Mangel an gemeinschaft- [illegible] Schulsynode im Jahre [illegible] Kommission „für Hebung [illegible] vor Jahren ein besonderer [illegible] aus vielen Gegenden unseres [illegible] wurden im Kanton Zürich [illegible] sog. Gesangsdirektorenkurse ver- [illegible] Klagen über den Rückgang des [illegible] der Delegierten der deutsch- [illegible] die Berechtigung dieser Klage [illegible] Gesangvereine haben zwar die [illegible] und Eichenkränzen usw. deko- [illegible] an verschiedenen Sängerfesten [illegible] wird aber behauptet, sie seien [illegible] Taktstock schwingenden Dirigenten [illegible] Kommen mehrere solcher Vereine [illegible] zusammen, so haben sie keine [illegible] soll namentlich auch beim [illegible] Auf dem Marsche, im Feld- [illegible] und man höre immer die [illegible] Feldgottesdiensten nach einer noch so [illegible] unserer herrlichen Vaterlandslieder [illegible] von seiten der Soldaten eine [illegible] Text des Liedes nicht mehr auswendig [illegible] Militärliederbüchern nicht lesen können. [illegible] solchen Momente ein von der Masse

gesungenes patriotisches Lied wohl manches Herz höher schlagen lassen, während die Teilnahmlosigkeit eher das Gegenteil bewirken muss. Diese bemühende Erscheinung würde vielleicht teilweise wenigstens verschwinden, wenn unsere sonst so wohl gepflegten Gesangvereine die guten alten Kernlieder, vor allem unsere markigen patriotischen Gesänge von Zeit zu Zeit auffrischen würden; dass es ausserhalb derselben nicht geschieht und auch nicht geschehen kann, ist selbstverständlich schon deshalb, weil unser Volk ja im Durchschnitt ohne alle musikalische Bildung und namentlich ohne die bescheidensten musikalischen Kenntnisse aus der Schule ins Leben hinaustritt. Die Sucht nach stets neuem Gesangstoff, und zwar mit Vorliebe nach solchem, den die benachbarten Vereine nicht haben, ist auch eines der Grundübel unseres Sängerwesens. Haben die mit grossen Kosten verbundenen sog. Gesangsdirektorenkurse wesentlich zur Besserung dieser Verhältnisse oder zur Hebung des Volksgesanges beigetragen, oder ist durch sie der Gesangunterricht in der Schule besser geworden? Wenn auch zugegeben werden muss, dass durch sie namentlich Aussprache und Tonbildung wesentlich gefördert wurden, so fiel doch für die Förderung des Hauptzweckes wenig ab; denn 1. ist ein solcher Kurs, wenn er nur 12 oder 10 oder gar nur 5½ Tage dauert, viel zu kurz, um wirklich Erspriessliches leisten, mehr als Anregungen bieten zu können, namentlich wenn man ins Auge fasst, was in dieser kurzen Zeit alles behandelt werden sollte: Tonbildungslehre, Aussprache, Direktionsübungen, Harmonielehre, Solo-, Quartett- und Chorgesang usw., und dies alles mit Leuten, welche für die meisten dieser Disziplinen nicht eine genügende Vorbildung haben; 2. kommt das in diesen Kursen Gelernte nur zum kleinsten Teile der Schule, dem Volke gar nicht, sondern wieder nur den Gesangvereinen zu gute, die ja nur einen kleinen Prozentsatz der Bevölkerung ausmachen. Die Erkenntnis, dass der Gewinn für die Schule eigentlich fast gleich Null sei, hat dann auch die Liederbuchanstalt Zürich veranlasst, in dem von ihr im April des Jahres 1891 in Zürich veranstalteten Kurse die Methodik des Schulgesanges als Unterrichtsgegenstand in den Lehrstoff aufzunehmen, und der Erziehungsrat des Kantons Zürich knüpfte in den Jahren 1896 und 1897 die Bewilligung zur Abhaltung solcher Kurse in mehreren Bezirken an die Bedingung, dass das gleiche geschehe. Dass es auch letztes Frühjahr in Zürich so gehalten wurde, bedarf kaum der Erwähnung. Aber auch der Gewinn für die Vereine besteht nicht in einer eigentlichen Förderung der Gesangestüchtigkeit, sondern nur in einer erhöhten Dressur. Haben ja doch alle die mit saurem Schweisse und grossen Opfern an Zeit und Geld errungenen Auszeichnungen, wie

Unsere Betrachtung über die Wertung der Schüler hat also festgestellt, was, wie und mit welchem Massstabe wir werten sollen. Die einzelnen Wertungsresultate, die so zu stande kommen, gewinnen aber ihre richtige Geltung erst durch ihre Beziehung auf die Einheit der Persönlichkeit, sei es, dass sie diese mehr nach der individuellen Seite der Selbstbehauptung oder mehr nach der sozialen Seite der Selbsthingabe beleuchten. Diesen Einheitsbegriff festzuhalten, ist das erste und letzte Gebot einer gerechten Wertung.

Im Hinblick auf die Notwendigkeit einer einheitlichen und zugleich allseitigen Wertung aber ist unser bestehendes Zeugnissystem lückenhaft. Wenn es den Forderungen einer gerechten Wertung besser entsprechen soll, so muss es zu einer Schülercharakteristik erweitert werden. In Anlehnung einesteils an unsere Zeugnisse, anderenteils an das System der Landerziehungsheime von Dr. Hermann Lietz verlangen wir folgende Angaben:

1. Allgemeiner Gesundheitszustand, Krankheiten.
2. Auf physischem Gebiete: Turnerische Gewandtheit, Handgeschicklichkeit, Schreib- und Zeichenfertigkeit, Singen; Ausdauer, Unternehmungsgeist und Exaktität in der körperlichen Arbeit.
3. Auf intellektuellem Gebiete: Fortschritte und freies Interesse in Schulfächern, d. h. in biblischer Geschichte, Sprache, Rechnen und Realien; Äusserungen der Phantasie, der Kombinationsgabe und des Urteils.
4. Auf ethischem Gebiete: Strenge gegen sich selbst, Betragen gegen andere, sittliches Verhalten, Arbeitsfreudigkeit.

Es ist wohl zu beachten, dass ich mich in diesen Forderungen auf die unter unsern Schulverhältnissen wirklich und sicher wertbaren Eigenschaften und Äusserungen des Schülers beschränkt habe. Absichtlich ist auch jede Zusammenfassung und allgemeine Charakterisierung vermieden worden, obgleich dies nach unsern Ausführungen nahe lag. Durch die grössere Spezialisierung und durch die Erweiterung des Systems dürfte der Schluss auf eine zusammenfassende Zensur des Grades der Selbstbehauptung, der Selbsthingabe und der ganzen Persönlichkeit erleichtert werden, und der Forelsche Vorwurf: „Was unsere Pädagogie und unser Unterricht bisher nicht verstanden haben, das ist, den Menschen richtig zu werten," seine gewisse Berechtigung verlieren.

Verehrte Kollegen! Die Frage der Wertung der Schüler ist nur durch die Tat lösbar. Möge die Tat folgen!

Der methodische Gesangunterricht in der Volksschule.

Von K. Ruckstuhl.

Gestatten Sie mir, dass ich vor allem dem verehrten Zentralvorstand des S. L. V. meinen besten Dank ausspreche dafür, dass er mir wiederum Gelegenheit bietet, mich vor einer interkantonalen Lehrerversammlung über die Notwendigkeit der Verbesserung des Gesangunterrichtes in der Volksschule auszusprechen; war mir ja diese Verbesserung während meiner ganzen fünfundvierzigjährigen Lehrtätigkeit eine wichtige Herzenssache. Es wäre mir eine grosse Genugtuung, wenn ich denken dürfte, die Einladung, in Ihrer heutigen Versammlung über diesen Gegenstand zu referieren, sei eine Folge davon, dass die Anregungen, die ich im Frühjahr 1905 der Schweiz. Lehrerschaft an dem Fortbildungskurse in Zürich zu bieten Gelegenheit hatte, die Überzeugung wachgerufen hätten, dass unsere Schule im Fache des Gesanges nicht das leistet, was sie sollte. Aus dieser Erkenntnis erwüchse dann wohl für die Lehrerschaft von selbst die Pflicht, der Frage der Verbesserung des Unterrichtes näherzutreten. Möchte es mir gelingen, heute auch Sie, verehrte Herren, von der Notwendigkeit und aber auch von der Möglichkeit dieser Verbesserung zu überzeugen.

Meine heutige Aufgabe fasse ich nun so auf, dass ich Ihnen 1. die Notwendigkeit der Einführung eines streng methodischen Gesangunterrichtes nachzuweisen suche für die Neubelebung des Volks- und Weiterentwicklung des Vereinsgesanges, und nicht am wenigsten mit Rücksicht auf die Gesundheit der Jugend; 2. dass ich Ihnen die Zielpunkte, die wir bei diesem Unterricht ins Auge zu fassen haben, angebe und sie begründe; 3. dass ich die Grundsätze bezeichne, auf welche nach meinem Dafürhalten der method. Gesangunterricht sich stützen muss, und 4. dass ich Ihnen an einigen springenden Punkten zeige, wie diese Grundsätze durch den ganzen Unterricht konsequent durchzuführen sind.

H. H.! Wer seit einem halben Jahrhundert die Entwicklung des Sängerwesens in unserm Vaterlande beobachtete und Notiz nahm von den jedes Jahr im ganzen Lande herum gefeierten Sängerfesten, wer sah, dass kaum mehr die kleinste Vereinigung von Lokalvereinen eine Gesangaufführung veranstaltete, ohne sich von Sachverständigen über die zutage getretenen Leistungen Bericht erstatten zu lassen, wer diese Berichte und auch diejenigen über die grossen Bezirks-, Kantonal- und Eidgenössischen Sängerfeste las — der wird ohne Rückhalt sagen müssen, dass das Sängerwesen unsers Landes, nach diesen äussern Erscheinungen beurteilt, noch nie in so hoher Blüte stand, wie zu gegenwärtiger Zeit. Um so auffallender muss es erscheinen, dass dennoch seit Jahren landauf landab der Ruf nach Neubelebung und Hebung des Volksgesanges ertönt. Hat doch das Eidgenössische Militärdepartement vor Jahren schon zu diesem Zwecke besondere Militärliederbücher erstellen lassen, weil bei den Soldaten der Gesang aus Mangel an gemeinschaftlichen Liedern nicht aufkomme, hat die zürch. Schulsynode im Jahre 1887 eine heute noch bestehende besondere Kommission „für Hebung des Volksgesanges" ernannt, bildete sich vor Jahren ein besonderer Verein von Gesang- und Musiklehrern aus vielen Gegenden unseres Landes, welcher das gleiche Ziel anstrebt, wurden im Kanton Zürich und anderwärts hiefür von Zeit zu Zeit sog. Gesangsdirektorenkurse veranstaltet, und dennoch verstummen die Klagen über den Rückgang des Volksgesanges nicht. An den Beratungen der Delegierten der deutschschweiz. Kantonalgesangvereine wurde die Berechtigung dieser Klage einstimmig anerkannt. Viele unserer Gesangvereine haben zwar die Wände ihrer Übungslokale mit Lorbeer- und Eichenkränzen usw. dekoriert, die sie sich durch ihre Leistungen an verschiedenen Sängerfesten erworben — von vielen dieser Vereine wird aber behauptet, sie seien ohne Bücher und ohne ihren den Taktstock schwingenden Dirigenten nicht imstande, ein Lied zu singen. Kommen mehrere solcher Vereine der gleichen oder benachbarter Gemeinden zusammen, so haben sie keine gemeinschaftlichen Lieder. Dieser Übelstand soll namentlich auch beim Militär in bemühender Weise sich zeigen. Auf dem Marsche, im Feldlager usw. werde viel zu wenig gesungen, und man höre immer die gleichen Lieder. Wenn bei den Feldgottesdiensten nach einer noch so begeisterten Predigt die Musik eines unserer herrlichen Vaterlandslieder intoniere, so sei die gesangliche Beteiligung von seiten der Soldaten eine geradezu klägliche, weil diese den Text des Liedes nicht mehr auswendig wissen und die Noten in den Militärliederbüchern nicht lesen können. Und doch würde gerade in einem solchen Momente ein von der Masse

gesungenes patriotisches Lied wohl manches Herz höher schlagen lassen, während die Teilnahmlosigkeit eher das Gegenteil bewirken muss. Diese bemühende Erscheinung würde vielleicht teilweise wenigstens verschwinden, wenn unsere sonst so wohl gepflegten Gesangvereine die guten alten Kernlieder, vor allem unsere markigen patriotischen Gesänge von Zeit zu Zeit auffrischen würden; dass es ausserhalb derselben nicht geschieht und auch nicht geschehen kann, ist selbstverständlich schon deshalb, weil unser Volk ja im Durchschnitt ohne alle musikalische Bildung und namentlich ohne die bescheidensten musikalischen Kenntnisse aus der Schule ins Leben hinaustritt. Die Sucht nach stets neuem Gesangstoff, und zwar mit Vorliebe nach solchem, den die benachbarten Vereine nicht haben, ist auch eines der Grundübel unseres Sängerwesens. Haben die mit grossen Kosten verbundenen sog. Gesangsdirektorenkurse wesentlich zur Besserung dieser Verhältnisse oder zur Hebung des Volksgesanges beigetragen, oder ist durch sie der Gesangunterricht in der Schule besser geworden? Wenn auch zugegeben werden muss, dass durch sie namentlich Aussprache und Tonbildung wesentlich gefördert wurden, so fiel doch für die Förderung des Hauptzweckes wenig ab; denn 1. ist ein solcher Kurs, wenn er nur 12 oder 10 oder gar nur 5½ Tage dauert, viel zu kurz, um wirklich Erspriessliches leisten, mehr als Anregungen bieten zu können, namentlich wenn man ins Auge fasst, was in dieser kurzen Zeit alles behandelt werden sollte: Tonbildungslehre, Aussprache, Direktionsübungen, Harmonielehre, Solo-, Quartett- und Chorgesang usw., und dies alles mit Leuten, welche für die meisten dieser Disziplinen nicht eine genügende Vorbildung haben; 2. kommt das in diesen Kursen Gelernte nur zum kleinsten Teile der Schule, dem Volke gar nicht, sondern wieder nur den Gesangvereinen zu gute, die ja nur einen kleinen Prozentsatz der Bevölkerung ausmachen. Die Erkenntnis, dass der Gewinn für die Schule eigentlich fast gleich Null sei, hat dann auch die Liederbuchanstalt Zürich veranlasst, in dem von ihr im April des Jahres 1891 in Zürich veranstalteten Kurse die Methodik des Schulgesanges als Unterrichtsgegenstand in den Lehrstoff aufzunehmen, und der Erziehungsrat des Kantons Zürich knüpfte in den Jahren 1896 und 1897 die Bewilligung zur Abhaltung solcher Kurse in mehreren Bezirken an die Bedingung, dass das gleiche geschehe. Dass es auch letztes Frühjahr in Zürich so gehalten wurde, bedarf kaum der Erwähnung. Aber auch der Gewinn für die Vereine besteht nicht in einer eigentlichen Förderung der Gesangestüchtigkeit, sondern nur in einer erhöhten Dressur. Haben ja doch alle die mit saurem Schweisse und grossen Opfern an Zeit und Geld errungenen Auszeichnungen, wie

sie an unsern Sängerfesten verabreicht werden, durchaus keinen reellen Wert, weil sie nicht das eigentliche Können der Vereine krönen, sondern eben nur deren am weitesten geförderten Dressur. Es wurde dies am letzten eidgenössischen Sängerfest in Zürich durch den sog. Stundenchor wohl deutlich genug bewiesen. Was haben denn die Lorbeer- und Eichenkränze für einen Wert, wenn die mit solchen Ehrenzeichen Gekrönten nicht imstande sind, ein Lied nach einer ständigen Probe anhörbar zu singen. An Kunstgesangvereine oberster Kategorie sollte eine solche Aufgabe gestellt werden können. Schiller trifft auch da den Nagel auf den Kopf, wenn er sagt: „Der ist mir der Meister, der seiner Kunst gewiss ist überall". Dieser Stundenchor hat wiederum den Beweis geleistet, dass der Erfolg auch unserer lorbeergekrönten Vereine lediglich von der Tüchtigkeit und Energie des Dirigenten abhängt; von Rechts wegen gehörte also der Lorbeer auf sein Haupt, und nicht an die Vereinsfahne. Vielleicht, wenn einmal in unsern Schulen ein besserer Gesangsunterricht erteilt wird, kommt die Zeit, da an unsern Sängerfesten die besten Leistungen im Vomblattsingen in erster Linie ausgezeichnet werden, und dann, aber nur dann hat der Verein ein Recht, auf seinen Lorbeer stolz zu sein, und es wäre dies nicht nur von grossem moralischen Werte, sondern involvierte zugleich eine grosse pekuniäre Erleichterung für den Sänger, und unsere Sängerfeste bekämen einen ganz andern Sinn; es würden dann auch die an denselben errungenen Ehrenzeichen gleichwertig mit denjenigen der Schützen und Turner, bei welchen sie nur durch die Tüchtigkeit des einzelnen Mitgliedes erworben werden können. Ich bin indessen überzeugt, dass die Vereine die Probe des Stundenchores weit besser bestanden hätten, wenn ihre Mitglieder in der Schule einen richtigen methodischen Gesangunterricht genossen hätten — ich verwahre mich aber dagegen, hiemit sagen zu wollen, wir könnten in der Schule Kunstsänger erziehen; ich habe als Ziel des method. Ges.-U. stets nur die Selbständigkeit der Schüler in bezug auf Treffsicherheit und Beherrschung der rhythmischen Verhältnisse auf dem Boden des Volksgesanges angegeben, bin aber der Meinung, dass auf dieser Grundlage die Weiterbildung des Sängers leicht möglich sein sollte.

Der landauf landab ertönende Ruf nach Wiederbelebung des Volksgesanges zeigt indessen, dass unser Volk es ahnt, dass unser Sängerwesen in gewissen Beziehungen auf Irrwege geraten ist und dass es nach und nach seiner ihm ureigenen Lieder verlustig geht. Das allmähliche Verschwinden der Volkslieder und die an ihre Stelle tretende Zerfahrenheit im Vereins- und Volksgesang ist nicht etwas Nebensächliches, Unwichtiges, sondern hat seine sehr ernste Seite. Warum

hat, so weit unser Blick reicht, jedes Volk seine eigenen Lieder? Weil diese Lieder dem tiefsten Empfinden der Volksseele entstammen, und weil sie infolge ihrer einfachen Form sich jeder Regung dieser Volksseele anzupassen vermögen, haben sie eine so grosse Bedeutung. Vergleichen wir z. B. die Volkslieder Deutschlands aus dem 15. und 16. Jahrhundert mit denjenigen der Gegenwart, oder die Klagelieder der schwarzen Rasse aus der amerikanischen Sklavenzeit mit den Gesängen unserer Bergvölker, — welch ein Unterschied: Rohe Sinnlichkeit mit derber, kräftiger, aber schlagfertiger Melodie — Veredlung, man möchte fast sagen Verweichlichung mit Bezug auf den Text und Melodie, tiefes Weh und Hoffnungslosigkeit auch auf das bescheidenste irdische Glück, dafür aber felsenfester Glaube an ein besseres Leben über den Sternen — Fröhlichkeit, heitere Lebenslust mit überströmendem Jubel treten uns da entgegen. Und welche Einblicke gewinnen wir in die gesellschaftlichen Zustände, in das Gemütsleben, in die sittlichen und religiösen Anschauungen und Zeiten! Und welche Bedeutung vermag zu gewissen Zeiten das Volkslied über ganze Nationen zu gewinnen. Denken wir nur an den Kriegsgesang der Hussiten und an den Schreckensgesang der Marseillaner vor hundert Jahren, gedenken wir aber auch dankbar der patriotischen Gesänge unsers schweizerischen Sängervaters Nägeli, welche in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts so mächtig dazu beitrugen, dass in dem damals so zerfahrenen schweizerischen Vaterlande der hehre Gedanke, dass wir zuerst Schweizer und erst in zweiter Linie Bürger eines Kantons sein sollen, den Sieg davon trug. Je mehr diese alten Kernlieder in Vergessenheit kommen, und je weiter die bereits erwähnte Zerfahrenheit in unserm Sängerwesen sich verbreitet, um so mehr lockert sich in unserm Volke ein mächtiges Band, nämlich das Gefühl der Zusammengehörigkeit. Was hält die Schweizer in fremden Ländern über weiten Meeren so mächtig beisammen? Es sind nicht zu mindesten der Heimat Lieder, die sie stets und immer wieder ans schöne Vaterland erinnern und den Schweizersinn, die Heimatliebe, die Lust am Vaterlande wach erhalten, „bis das Herz im Tode bricht“. Was bringt auch unsere Soldaten aus den verschiedensten Gauen unsers Landes einander näher, was begeistert sie mehr für das schöne Vaterland, als das gemeinsame Lied? Aus diesem allen ergibt sich wohl, dass das Volkslied und dass der Volksgesang für die Nation von unschätzbarem Werte, wahre Kleinodien sind. Es ist daher nicht umsonst, wenn Volksfreunde mit lauter Stimme die Erhaltung derselben fordern, wenn namentlich unsere Militär- und hoffentlich auch immer mehr unsere Erziehungsbehörden nen ihre volle Aufmerksamkeit zuwenden.

Es wird zwar gesagt, in der grossen Mehrzahl unserer Vereine werde ja ausschliesslich der Volksgesang gepflegt. Und doch dieser Mangel an gemeinsamen Liedern? Und doch die Klage über das allmähliche Verschwinden des Volksgesanges? Es lohnt sich, diese Erscheinung näher ins Auge zu fassen. Ein Hauptgrund derselben liegt nach meinem Dafürhalten in den Liedern selbst. Das eigentliche Volkslied, um mir diese Wiederholung zu erlauben, bringt irgend etwas zum Ausdruck, das vom ganzen Volke gefühlt, empfunden wird, es entquillt also im vollen Sinne des Wortes der Volksseele. Äusserste Einfachheit in Text und Melodie ist daher sein Grundprinzip. Unübertrefflich in dieser Beziehung sind die meisten von Dr. Fried. Silcher teils selbst komponierten, teils gesammelten Volkslieder. Sobald Dichter oder Komponisten über diese einfachen Formen hinausgehen, werden ihre Produkte nie Gemeingut des Volkes. Nun werden ja jedes Jahr tausende von neuen Liedern „im Volkston“ auf den Markt gebracht, aber nur wenige sind dem Volke mundgerecht, namentlich entbehren die Melodien der schlichten Einfachheit des wirklichen Volksliedes. Und wenn sie auch bei der unsern Sängervereinen und vielleicht noch mehr ihren Dirigenten innewohnenden Sucht nach stets neuem Gesangsstoff die wirklichen Volkslieder und sogar unsere herrlichen patriotischen Gesänge zu verdrängen vermochten, so gehen sie doch naturgemäss nicht in Fleisch und Blut der Sänger über — sie werden vielleicht in einer Gesangaufführung einmal öffentlich gesungen und dann beiseite gelegt und vergessen. Der Umstand, dass die neuern Lieder allmälig über die einfache Form des Volksliedes hinausgehen, scheint mir seinen Grund darin zu haben, dass die Tonkombinationen und rhythmischen Motive, die beim Volksliede verwendbar sind, sich erschöpft haben und wirklich neue Melodien nur durch Herbeiziehung der Chromatik und der Polyphonie geschaffen werden können. Wie schwer beide von Sängern, die weder die Tonschrift kennen, noch in das Wesen unsers Tonsystems eingeführt sind, begriffen werden, wissen Sie wohl auch. Eine wirklich gesunde Weiterentwicklung unsers Vereinsgesanges wird nur möglich sein durch einen wesentlich verbesserten Gesangunterricht in der Schule.

Sie werdem dem Gesagten entnommen haben, dass ich dem Vereinsgesang den Volksgesang gegenüberstelle. Ich denke bei letzterem an den überwiegend grossen Teil unserer Bevölkerung, der keinen Vereinen angehört und dem infolge seiner ökonomischen Lage oder auch der örtlichen Verhältnisse wegen musikalische Genüsse unzugänglich und auch unverständlich sind, welcher mithin zur Erbauung des Gemütes

auf das Lied in seiner grössten Einfachheit und auch etwa auf die Pflege einfacher Hausmusik in irgend einer Form angewiesen ist. Die Klagen über das allmälige Verschwinden des Volksgesanges beziehen sich auch ganz besonders auf diese Schichten der Bevölkerung. Vor mehreren Jahren wurde in einem sozialistischen Blatte die Behauptung ausgesprochen, unsere Jugend singe an den Sommerabenden nicht mehr auf ihren Sammelplätzen, weil der Gemeinderat die Dorflinde gefällt und an ihren Platz ein Gebäude erstellt habe — es werden von den jungen Leuten keine Jägerlieder mehr gesungen, weil in unsern Wäldern bald nur noch ausgestopfte Hasen zu finden seien — die Waldlieder seien verstummt, weil der Wald all seiner Poesie entkleidet worden sei usw. Nein, in meiner Heimatgemeinde, in der ich meine Jugendzeit verlebte, stand nie eine Dorflinde; an den schönen Sommerabenden ertönten doch die frohen Gesänge der Jugend, bis die Betzeitglocke Feierabend verkündete. Die Jägerlieder wurden nie nur von Jägern, sie wurden, wie die Waldlieder, überhaupt nur gesungen, wenn sie einen erotischen Grundgedanken enthielten. Es wäre überhaupt traurig, denken zu müssen, unsere alten Liebeslieder seien verstummt, weil die heutige Generation die Liebe nicht mehr kenne, das Vaterlandslied werde nicht mehr gesungen, weil die Liebe zum Vaterland verschwunden sei. Nein, der Hauptgrund, dass in vielen Familien nicht mehr gesungen wird, liegt in den veränderten Zeitverhältnissen, die es eben mit sich bringen, dass die erwachsenen Mitglieder der Familien ihre freie Zeit, namentlich die Abendstunden, nicht zu Hause bei den Ihrigen, sondern in den Lokalen der verschiedenen Vereine zubringen. So vererben sich die Volkslieder eben nicht mehr von einer Generation auf die andere, sondern fallen allmälig der Vergessenheit anheim. Mit dem Liede geht aber in manchem Hause ein grosser Teil familiärer Gemütlichkeit verloren. Nur wer es selbst erfahren hat, weiss, welche Bedeutung ein einfaches Instrument, eine Guitarre, eine Zither, in einer Familie zu gewinnen vermag. Es ist daher schmerzlich, Eltern, die sich nach Musik im Familienkreise sehnen und die von der musikalischen Beanlagung ihrer Kinder überzeugt sind, die aber keine Mittel auch für die bescheidenste Ausbildung dieser Anlage haben, in die Klage ausbrechen zu hören: „Wir würden unsern Kindern gerne ein billiges Instrument zukommen lassen, aber sie kennen ja keine Noten, können also mit einem solchen nichts anfangen.“ Da diese Klage keineswegs vereinzelt, in Musikalienhandlungen im Gegenteil s. z. s. täglich zu hören ist, so geht doch wohl hieraus hervor, dass das Bedürfnis nach einem bessern musikalischen Unterrichte auch in den untersten Schichten unsers Volkes empfunden wird. Und wo soll

es denselben anders erhalten, als in der Schule. Dieser fällt also die Aufgabe zu, nicht nur das Sängerwesen unsers Landes auf eine höhere Stufe zu heben, sondern auch den **Volksgesang** neu zu beleben und zu fördern. Sie ist hierzu berufen, weil sie nicht, wie die Gesangvereine, nur wenige Prozente des Volkes, sondern die Kinder aller Volksschichten von früher Jugend an umfasst. Ich bin mir wohl bewusst, dass das Ziel, das ich der Schule hier stecke, ein hohes ist, ich bin aber fest überzeugt, dass wir uns demselben bedeutend zu nähern vermögen, sobald es uns gelingt, die Lehrerschaft über die Notwendigkeit, den Wert und das Wesen des methodischen Gesangunterrichtes aufzuklären. Treten wir also auf den Boden der Schule über und gestatten Sie mir, zuerst einen Blick zu werfen auf die Art und Weise, wie gegenwärtig der Gesangunterricht in gar vielen Schulen unsers Landes erteilt wird. Entschuldigen Sie, wenn meine Kritik Ihnen vielleicht etwas scharf vorkommen sollte; ich versichere Sie, dass ich mich nur an das halten werde, was sich je aus den Diskussionen an den von mir geleiteten methodischen Kursen ergeben hat.

Der Gesangunterricht beginnt gewöhnlich damit, dass die Tonleiter stufenweise eingeübt wird. Ist die 6. Stufe erreicht, so begnügen sich viele Lehrer ein Jahr lang mit diesem Tonumfange auch in den Liedern, suchen aber, unbekümmert um die natürliche Grenze des Brustregisters, hier schon einen möglichst starken Ton zu erzielen. Die Lieder werden natürlich durch Vorsingen- oder -spielen eingeübt. Im 2. Jahre wird der Tonumfang auf die Oktave, gar oft darüber hinaus ausgedehnt, und hiebei, ich habe dies nicht nur an einem Orte selbst und viel zu hören Gelegenheit gehabt, die ganze Tonleiter c̄—c̿ mit Kehltönen herausgequetscht. An den Kursen wurde auch wiederholt auf Lehrer hingewiesen, die sich darauf zu gute tun, dass ihre 3. Klasse schon zweistimmig singen könne. Im 3. Jahre, im Kanton Zürich also in der 4. Klasse, wird der Tonumfang meistens ohne Vermittelung sofort bis zur Grenze des Falsettregisters, also bis zum f̄, ja bis f̿is und ḡ erweitert, und stets auf einen möglichst kräftigen Ton gehalten. Hiebei wird die Zweistimmigkeit gar oft auf die einfachste Weise so hergestellt, dass man die Mädchen der ersten, die Knaben der zweiten Stimme zuweist. Die Singstunde beginnt gewöhnlich damit, dass man die Schüler eine Tonleiter einigemale auf- und abwärts singen und vielleicht auch noch einige Akkorde folgen lässt. Dann wird etwa der Text eines neu zu lernenden Liedes erklärt und mit dem Einüben der Melodie durch Vorsingen oder Vorgeigen begonnen. Der Rest der Zeit wird zur Wiederholung früher gelernter Lieder verwendet. Welches sind nun die Folgen dieser Singerei?

Durch den starken Ton, den grossen Tonumfang, die verkünstelte Aussprache und den oft arg entstellten Rhythmus, der gerne als originelle Auffassung des Liedes angesehen wird, kommt der Lehrer beim Publikum und leider sogar bei den beaufsichtigenden Behörden in den Ruf, ein ausgezeichneter Gesanglehrer zu sein; allein die Sache hat eine ganz bedenkliche Kehrseite. Die von vielen erfahrenen Lehrern bestätigte Tatsache, dass es sehr schwierig ist, auf diatonischem Wege eine reine Tonleiter zu erzielen, rührt daher, dass die Ganz- und Halbtonschritte für das unentwickelte Gehör der Schüler viel zu schwer sind: Sekunde, Quart, Sext und Oktave werden durchweg unrein, d. h. zu tief intoniert, und die Gefahr liegt nahe, dass das Gehör gegen diese Unreinheiten abgestumpft und verdorben wird. Beim Hinauftreiben der Stimmen über die natürliche Grenze der Register hinaus ist den Kindern das Reinsingen der Sext, Septime und Oktave nur unter grosser Anstrengung durch Kehltöne möglich, und dadurch werden die Stimmen, namentlich bei schwächlichen Schülern, meistens für das ganze Leben verdorben und das Ohr auch für die schlechte Qualität des Tones unempfindlich gemacht. Die Beschränkung des Tonumfanges auf das Hexachord ist deswegen nicht gut, weil dann ein Jahr lang nur die Brusttöne geübt und diese über ihre Grenze hinausgetrieben werden müssen. Das stufenweise Einüben der Tonleiter erschwert es dem Lehrer auch ungemein, die Schüler zur Treffsicherheit zu bringen. Von der Treffsicherheit ist aber das Notenlesen abhängig, wo die erstere fehlt, ist das letztere nicht vorhanden; denn was hilft es dem Schüler, zu wissen, diese Note heisst g, jene h, wenn er die Töne zu diesen Noten nicht im Kopfe hat? Tritt er ohne die vollständig sichere Beherrschung der Tonleiter und der diese repräsentierenden Noten in die höheren Klassen über, so fehlt hier die Grundlage für einen rationellen Gesangunterricht, und wenn der Lehrer sich nicht entschliessen kann, diese herzustellen und sich eventuell mit einem bescheideneren Endresultate zu begnügen, so ist er wirklich auf die Einpaukerei angewiesen. Das Schreien in Kehltönen, das ohne die nötige Vorsicht Hinab- und Hinauftreiben der Stimmen bis zu einem Tonumfange von zwei Oktaven, nämlich vom g—$\overline{\overline{g}}$, und die durch zu lange anhaltendes Singen entstehende Überanstrengung der Stimmorgane sind nicht etwa harmloser Natur; ihre Folgen zeigen sich zwar nicht oder nur selten sofort, wohl aber in späteren Jahren. Dr. Jul. Schladebach (1810—1872), eine anerkannte Autorität im Fache des Schulgesanges, äussert sich hierüber wie folgt: „Tritt man in die Schulen und hört da in den meisten das widrige Geschrei, dieses verständnislose Herplärren, diese ohrenzerreissende Unreinheit, und gewahrt

die Verzerrung der Muskeln, die kirschrote Gesichtsfarbe, die von der äussersten Anstrengung ebenso deutliches Zeugnis ablegt, als die Ermattung und Erschlaffung, welche gemeinhin nach solchen Singstunden bei den minder kräftigen Naturen sich einstellt, so wird uns in tiefster Seele der Jammer erfassen über solchen Missbrauch und über die grenzenlose Verblendung, die mit solchem Unterricht in der Tat noch ein gutes Werk und vollkommen ihre Pflicht getan zu haben meint. Hier ist es, wo das ästhetische Gefuhl, der Geschmack, das feine Ohr, die gute Stimme, ja wo die leichtverletzlichen Gesangsorgane, Brust, Lungen und Kehlkopf, für die ganze Lebenszeit ruiniert werden. Brust- und Lungenleiden nehmen in der Gegenwart in sehr grossem Umfange die ärztliche Sorge und Hilfe in Anspruch, und wissen wir auch sehr wohl, dass sehr viele andere Ursachen zu deren Entstehung und Ausbildung vorhanden sind: Die verkehrte Gesangsbildung in den Schulen hat ihren sehr wesentlichen Anteil daran, wobei wir uns beiläufig, wie in bezug auf diesen speziellen Punkt, so im allgemeinen, gegen das absichtliche oder unabsichtliche Missverständnis verwahren wollen, als statuierten wir bei allen diesen Ausstellungen und Vorwürfen nicht auch ehrenwerte Ausnahmen." Und Professor Theod. Krause, geb. 1833, Rektor einer Gemeindeschule in Berlin, ein sehr erfahrener Lehrer und Gesangspädagoge, stimmt diesen Worten bei und fährt dann fort: „Jawohl, es gibt Schulen und Chöre, nicht nur in der Vereinzelung, sondern in erheblicher Zahl, wo der Lehrer und sein Vorgesetzter das Plärren, Kreischen, Quäcken, Schreien als Gesang gelten lassen, wo Ohr und Kehlkopf zum Schaden der Gesundheit unserer Kinder falsch, ja grausam behandelt, wo Vorstellung und Begriff des Schönen planmässig entstellt und zertrümmert werden. Alles Hässliche, was uns da entgegentritt und erschreckt, ist zum überwiegenden Teile einem Missbrauch der Stimmregister, einer aus Unkenntnis unterlassenen Rücksicht auf dieselben entsprungen" usw.

Der ganze Gewinn für den Schüler besteht mithin in einer Anzahl dem Gedächtnisse eingeprägter Lieder, die ihrem Inhalte nach für das spätere Alter nicht mehr passen und daher bald nicht mehr gesungen werden. Diesem beinahe wertlosen und unter allen Umständen zu teuer erkauften Ergebnisse haben wir es zuzuschreiben, dass der Wert des Gesangunterrichts von unsern Erziehungsbehörden, vom Publikum und von der Lehrerschaft so sehr unterschätzt wird, so dass der Gesang nicht als Unterrichtsfach, sondern nur als eine Dekoration des Examens angesehen wird.

Ob gewissenhafte Lehrer bei diesem Unterrichte ihre innere Befriedigung finden? Ich freue mich, gestützt auf die Erfahrungen und

Beobachtungen, die ich bei den von mir geleiteten methodischen Kursen machen konnte, konstatieren zu können, dass dies keineswegs der Fall ist, dass die Lehrerschaft im Gegenteil Belehrungen und Winke, die ihr gegeben wurden, gerne entgegennahm, und gar oft dem Bedauern Ausdruck gab, diese nicht schon im Seminar erhalten zu haben. Es wäre denn auch sehr ungerecht, sie für das Unzureichende eines solchen Unterrichtes von vornherein verantwortlich machen zu wollen; denn der Musikunterricht, wie er an unsern Lehrerbildungsanstalten unter den heute obwaltenden Verhältnissen erteilt werden kann und muss, befähigt die angehenden Lehrer nicht, einen methodisch durchdachten Gesangunterricht zu erteilen. Nach meinen vieljährigen Erfahrungen ist dies die schwierigste Aufgabe, die einem Lehrer gestellt werden kann. Ihre Lösung erfordert nicht nur eine gewisse Summe musikalischer Kenntnisse, sondern auch viel praktische Erfahrung, die nur durch eigenes Unterrichten in allen Klassen der Volksschule erworben werden kann. Nun weiss jedermann, dass in der Kunst — und ein Kunstfach ist ja der Gesang — nur durch konsequentes Üben Erfolge erzielt werden können, und dass dieses Üben gerade in den ersten Anfängen eine ausserordentlich wichtige Sache ist. Es sind nun ja im Laufe der Jahre viele „Anleitungen zur Erteilung eines methodischen Gesangunterrichts in der Volksschule" erschienen, und es ist die Erfolglosigkeit der meisten derselben dem Umstande zuzuschreiben, dass sie gerade diesem Punkte viel zu wenig Aufmerksamkeit schenkten und es überhaupt an einem logisch entwickelten Übungsstoff fehlen liessen. Diesen Stoff aber, stets dem Momente und der unentwickelten Fassungskraft der Schüler angepasst, selbst zu beschaffen und ihn in logischer Weise weiterzubauen, ist für die grosse Mehrzahl der Lehrer ein Ding der Unmöglichkeit. Daher ist die Lehrerschaft im grossen und ganzen von dem Vorurteil befangen, es lassen sich durch den methodischen Gesangunterricht keine positiven Erfolge erzielen, die Reinheit des Tones leide, die Lust und Freude am Gesange gehe verloren und durch die Beschränkung des Liedersingens vermindere sich der Einfluss auf die Bildung des Gemütes und des ästhetischen Sinnes. Es gilt natürlich auch hier das Wort: Wie man's treibt, so geht's. Wenn beim Unterricht Verständnis, Herz und Gemüt sich vereinigen, so wird der Erfolg ein anderer sein; denn die intensive Bildung des Gehörs und die schonende Behandlung der Stimmen bedingen die Reinheit des Tones, die immer zunehmende Selbständigkeit erhöht die Lust und Freude am Gesange, und gerade der methodische Gesangunterricht ist dazu geeignet und berufen, den ästhetischen Sinn zu wecken und zu bilden, und je grösser die Einsicht in den Bau und die

harmonische Grundlage der Melodien wird, um so mehr wächst das Interesse am Liede; nur durch das Verständnis des Schönen bilden sich Herz und Gemüt. Ich darf Sie versichern, dass ich bei diesem Unterrichte die schönsten Stunden meines Lehrerlebens genoss und dass auch die Schüler oft und viel die Singstunden mit allen Anzeichen einer gehobenen Stimmung verlassen haben. Ich trete auch dem Einwande entgegen, dass die Forderung eines methodischen Gesangunterrichts eine Mehrbelastung von Lehrer und Schüler involviere. Diese Mehrbelastung tritt nur da ein, wo bisher die dem Gesangunterricht stundenplanmässig zugeteilte Zeit wenigstens teilweise auf andere Fächer verwendet wurde. Das gebe ich zu, ja ich erkläre es sogar für eine Notwendigkeit, dass viele Lehrer, bis sie sich in den Sinn und Geist einer Methodik eingelebt haben, gewissenhafter Präparation bedürfen: sie müssen die Zielpunkte des Gesangunterrichts genau kennen lernen, damit sie dieselben stets vor Augen haben. Eine Methode, welche dem Lehrer die Arbeit und dem Schüler das Lernen erspart, ist meines Wissens noch nicht erfunden.

So wenig übrigens ein Krüppel Turnlehrer oder ein Blinder Zeichnungslehrer sein kann, so wenig kann ein Lehrer ohne musikalisches Gehör Gesangunterricht erteilen. Ein Unterschied besteht nur darin, dass der letztere am meisten Schaden anrichtet. Auch diejenigen Lehrer, die da glauben, für den Gesangunterricht sei alles noch gut genug, oder die aus Rücksicht auf ihre eigene Bequemlichkeit von der wertlosen Liedereinpaukerei nicht lassen wollen, dafür aber den methodischen Unterricht bei jeder Gelegenheit lächerlich zu machen suchen, sollten zu einem Fächeraustausch veranlasst werden. Der Widerhall, den die letztjährigen Verhandlungen des schweizerischen Tonkünstlervereins in gewissen Schichten unserer Bevölkerung gefunden, sollte dem Lehrerstande die Augen öffnen.

Indem ich Ihnen nunmehr die Zielpunkte des Gesangunterrichts bezeichne und begründe, trete ich in den zweiten Teil meines Vortrages.

Die erste und wichtigste Aufgabe des Gesangunterrichts, welche sich wie ein roter Faden durch alle Unterrichtsstunden hindurchzieht, ist eine intensive Bildung des musikalischen Gehörs; denn dieses ist für den Musiker, was das Auge für den Maler ist. Wer indessen schon im Falle gewesen ist, einer Elementarklasse die erste Gesangsstunde zu erteilen, wird es natürlich finden, dass dieser Punkt vorangestellt ist; denn da tritt uns nicht etwa nur in den Land-, sondern gewöhnlich auch in den Stadtschulen ein Tonchaos entgegen, das einen unerfahrenen Lehrer leicht zu dem Glauben bringen könnte, wenigstens die grosse Mehrzahl der

Schüler sei allen musikalischen Gehöres bar. Bei gründlicher Beobachtung wird sich aber zeigen, dass das Chaos zum grossen Teile dem Umstande zugeschrieben werden muss, dass die Schüler die bei der Erzeugung der Töne in Funktion tretenden Organe noch nicht zu beherrschen wissen, wie wir ja jedes Jahr bei den Lautierübungen beobachten können, dass viele Schüler wegen ungenügender Beherrschung der Sprachwerkzeuge viele Laute, Vokale sowohl als Konsonanten, nicht richtig nachsprechen können. Läge der Grund des Tongewirres wirklich in dem Mangel musikalischen Gehörs, so brauchten wir zur Herstellung eines reinen Klassentones viel mehr Zeit, als es in Wirklichkeit der Fall ist.

Unsere Aufgabe besteht zunächst darin, die Schüler dazu zu bringen, dass sie zu unterscheiden vermögen, ob zwei gleichzeitig erklingende Töne gleichhoch seien, d. h. die gleiche Schwingungszahl haben; dann, ob die Schwingungszahlen zweier gleichzeitig erklingender Töne von ungleicher Höhe zu einander im richtigen Verhältnis stehen, also ob das betreffende Intervall rein sei. Später dehnen wir diese Forderung auf drei Töne, also auf die Akkorde und ihre Umkehrungen, aus, wobei theoretische Erklärungen und Übungen des Auges unerlässlich sind.

Die Schüler sollen aber auch unterscheiden lernen, ob ein gesungener Ton gut oder schlecht sei, und da die Qualität des Tones abhängig ist von der Körperhaltung, der Mundstellung und dem Ansatz des Tones, so sind wir eben genötigt, die Schüler von der ersten Singstunde an an eine gute Körperhaltung, an eine gute Aussprache, an einen richtigen Tonansatz in beiden Registern zu gewöhnen.

Ich kann es nicht unterlassen, hier auf einen Punkt hinzuweisen, der nicht zu den angenehmen beim Gesangunterricht gehört. Er betrifft die Schüler mit einem schlechten musikalischen Gehör und mit scheinbar schwacher Begabung für die Musik. In gar vielen Schulen kommt es vor, dass man namentlich die erstern einfach vom Gesangunterricht ausschliesst und auf diese Weise sich ihrer entledigt. Aber, meine Herren! nach meiner Ansicht hat dazu kein Lehrer das Recht; es ist dies im Gegenteile eine schwere Pflichtverletzung diesen Schülern gegenüber. Die Volksschule ist für alle Schüler da, nicht nur für die begabten, und der Lehrer hat allen gegenüber die gleiche Verpflichtung. Ich berufe mich auf eine Erfahrung von 45 Jahren, wenn ich sage: Es gibt unter 100 Schülern kaum einen, der nicht wenigstens zum Nachsingen gebracht werden könnte. Allerdings scheint die Arbeit oft eine durchaus hoffnungslose zu sein; aber mit schonender, liebevoller Aufmunterung und einer unerschöpflichen Geduld gelingt es doch fast in allen Fällen, ja oft

erst nach Jahren, den schlummernden Keim zu wecken und oft zu einem unerwarteten Grade zu entwickeln, und über jeden derartigen Erfolg darf der Lehrer mit Recht sich freuen.

Mit der Bildung des Gehörs in engem Zusammenhange ist die Weckung und Bildung des Tonsinnes. Dieser wird durch das einseitige Tonleiter- und Liedersingen weder geweckt noch gefördert. Es ist dies auch kein Punkt, der erst später, beim erwachenden Verstande der Schüler, ins Auge zu fassen wäre; es muss dies im Gegenteil von dem Momente an geschehen, da wir zwei Töne zu einander in Beziehung bringen. Durch die Reihenfolge und durch die Art und Weise, in welcher wir die Töne einüben, sollen wir in den Schülern das Gefühl wachrufen, dass die sämtlichen Töne der natürlichen Skala in einem engern oder weitern Verhältnisse zu einander stehen, und dass sie alle auf einem Grundton ruhen. Die Schüler der untersten Stufe schon sollen jedes natürliche Intervall, spätere sogar gewisse alterierte Töne vom Grundtone aus schnell und sicher bestimmen können; denn diese Befähigung bildet später die Grundlage der Lesefertigkeit.

Sehr wichtig ist, wie Sie bereits gehört haben, die schonende Behandlung der Kinderstimmen, d. h. der Organe, die beim Singen in Funktion treten. Die Sachverständigen alle sind darin einig, dass das starke Singen den Stimmen keineswegs förderlich ist, ja dass durch die Anwendung der Kehl- und Kopftöne dieselben für das ganze Leben ruiniert werden und schwächliche Kinder oft den Keim zu späteren Krankheiten des Kehlkopfes und der Lunge davon tragen. Wir können diese Gefahren beseitigen, indem wir die Schüler auf den Unterschied zwischen Kehl-, Brust- und Falsetton aufmerksam machen und scharf darauf achten, dass die Brusttöne nicht über ihre natürliche Grenze hinausgetrieben werden. Die Tonstärke darf anfänglich in den Brusttönen das mf und in den Falsettönen das p nicht übersteigen; erst nachdem die Mittellage, d. h. die Übergangstöne vom Brust- ins Falsettregister völlig ausgeglichen sind, darf die Tonstärke nach und nach etwas gesteigert werden. Bei alledem bedarf die Erweiterung des Stimmenumfanges grosser Vorsicht; sie darf nach beiden Seiten nur in Halbtönen geschehen, und zwar in der Art, dass wir die Tonleiter nach und nach je um einen halben Ton höher intonieren. Erst wenn in dieser Art die Tonhöhe $\overline{\overline{e}}$ erreicht ist, sollte die Oktave überschritten werden. Bewahren wir die Schüler dann noch vor Überanstrengung durch zu lange anhaltendes Singen, so erstarkt die ganze Muskulatur der Tonerzeugungsorgane, so dass wir uns nach und nach eines gesunden kräftigen Brust- und eines glänzenden Falsettones erfreuen dürfen, ohne die

Befürchtung haben zu müssen, die Gesundheit der Schüler geschädigt zu haben.

Auch auf die Stärkung des Tongedächtnisses haben wir unsere Aufmerksamkeit zu richten. Unter Tongedächtnis versteht man zunächst die Fähigkeit, gehörte Tonstücke auf irgend eine Weise aus dem Gedächtnisse zu reproduzieren. Wir sollen aber die Schüler dazu bringen, dass sie auch die Klangwirkung schwierigerer Tonverhältnisse, namentlich der Akkorde und ihrer Umkehrungen und ebenso die Wirkung der Leittöne im Gedächtnisse behalten können. Auch diese Fähigkeit ist eine wichtige Grundlage für die Treff- und Lesefertigkeit.

Diese hängt indessen auch wesentlich von der Art und Weise ab, wie wir die Schüler in das Verständnis der Tonschrift einführen. Erst wenn die Noten sich vor ihrem innern Ohre sofort in Töne umsetzen und die Notengruppen, wenigstens diejenigen innerhalb zweier Taktstriche, ungefähr die gleiche Rolle spielen, wie beim gewöhnlichen Lesen die Wortbilder, ist die nötige Lesefertigkeit vorhanden. Wir werden sie aber nur erreichen, wenn wir die Schüler von der ersten Übung an an ein genaues Innehalten der rhythmischen Verhältnisse gewöhnen; denn eine sichere Beherrschung dieser letztern ist ebenfalls eine notwendige Vorbedingung der Lesefertigkeit. Die sorgfältige Einführung in die Zweistimmigkeit, welche sich auf die Kenntnis der drei Hauptakkorde stützt, eröffnet den Schülern das Verständnis zunächst für die harmonische Grundlage einfacher leitertreuer Melodien, und ermöglicht es uns, auch bei der Transposition der Tonleiter von den Grundakkorden auszugehen, wodurch den Schülern von selbst die Verwandtschaftsgrade der Tonleitern verständlich werden, und dies gibt uns die Grundlage für die Erklärung des Wesens der Leittöne. Auf diese Weise wecken wir das Verständnis des Wesens unsers Tonsystems, d. h. die Befähigung, die Töne in ihrer Beziehung zu einander zu erfassen. Es ist dies also nichts anderes, als eine Erweiterung dessen, was über die Weckung und Bildung des Tonsinnes gesagt wurde.

Endlich komme ich noch auf den letzten Punkt, die Bildung des Schönheitssinnes, d. h. des Sinnes für die musikalische Form und die Darstellung derselben. Schon von Anfang an muss der Unterricht so gestaltet werden, dass die Schüler sich an melodisch und rhythmisch geordnete Tonformen gewöhnen. Alles, was der Lehrer ihnen zeigen will, sollte er in eine musikalische Form zu fassen verstehen. Der Lehrer sollte also die musikalischen Formen, die hier in Frage kommen, selbständig beherrschen, wie ja auch im Sprachunterricht die Beherrschung der Sprachformen von ihm verlangt wird. Auf der Kenntnis der musi-

kalischen Form ruht das Verständnis für den Akzent und die richtige Phrasierung, die Grundbedingung ihrer richtigen Darstellung. Dem Umstand nun, dass diese Kenntnis der musikalischen Formen der Lehrerschaft im Durchschnitte nicht zugemutet werden kann, entspringt wohl die Notwendigkeit, dass ihr der Übungsstoff in logischer Entwicklung geboten werde. Es wäre übrigens ein grosser Irrtum, anzunehmen, die Forderung der Bildung des Schönheitssinnes mache sich erst in den obersten Klassen geltend. Nein, gerade sie ist es, die den Unterricht in den untersten so sehr erschwert, weil man hier noch über so wenig Material, Töne und rhythmische Motive zur Herstellung befriedigender Tonsätzchen zur Verfügung hat. Wie verhält sich nun dieser Unterricht zum Liedersingen? Nach dem Gesagten werden Sie von mir erwarten, dass ich das Einpauken von Liedern durchaus verwerfe. Es ist dem nicht ganz so; ich halte im Gegenteil das richtige Einpauken für die Stärkung des Tongedächtnisses für notwendig. Alles vom Blatte lesen zu lassen, ist so gut eine Einseitigkeit, wie das Einpauken, und hat zur Folge, dass die Schüler sog. Notensklaven werden, d. h. dass es ihnen schwierig wird, an die Stelle der Tonnamen von sich aus den Text des Liedes zu setzen. Deswegen wollen ja die neuern Schulgesangspädagogen die Tonnamen überhaupt beseitigen und den Gesangunterricht auf einen ganz abstrakten Boden stellen. Ich habe dieses Experiment nie probiert, habe aber für die Textunterlage schon beim ersten Liedchen besondere Übungen gemacht.

Eine weitere Frage ist, wie der Gesangunterricht in den drei- bis achtklassigen Schulen in methodischer Art erteilt werden könne. Dass sie gestellt wird, ist nur ein Beweis dafür, dass der Gesang nicht als ein vollwertiges Unterrichtsfach angesehen und behandelt wird. Fällt es ja auch niemand ein, zu fragen, wie man den Sprach- oder Rechnungsunterricht oder gar den Turnunterricht im Stundenplane einzureihen habe, und doch ist ein richtiger Gesangunterricht für die Bildung des Gemütes und des ästhetischen Sinnes der Jugend so wichtig, wie es der Turnunterricht für die gleichmässige Entwicklung des Körpers ist. Heute ist dies allerdings noch ein verfrühter Gedanke, und ich werde es nicht mehr erleben, dass er von der Lehrerschaft und von den Erziehungsbehörden als eine Wahrheit anerkannt wird. Wir müssen aber die Verhältnisse nehmen, wie sie sind, und nicht, wie wir sie gerne hätten. Sie sind nun in den verschiedenen Gegenden und Schulen unsers Landes so verschieden, dass es kaum möglich ist, eine für alle Fälle passende Norm aufzustellen. So beginnt der Gesangunterricht in den einen Kantonen schon im ersten, in andern im 2. Schuljahre, die einen haben

eine sechs-, die andern eine sieben- oder achtklassige Primarschule. In grössern Ortschaften werden die sechsklassigen, je nach der Schülerzahl und der ökonomischen Lage der Schulgemeinde, in 2 × 3 oder in 3 × 2 Klassen mit 2, resp. 3 Lehrern und die achtklassigen in 2 × 4 oder 4 × 2 Klassen eingeteilt. Dazu kommen dann noch die ungeteilten Sechs- und Achtklassenschulen. Ähnlich wie beim Turnunterricht, nur noch in erhöhtem Grade, wächst die Schwierigkeit für die Erteilung eines methodischen Gesangunterrichts mit der Zahl der Klassen, so dass bei der diesem Fache so spärlich zugemessenen Zeit an Klassenunterricht nicht mehr gedacht werden kann. Selbstverständlich müssen auch die Anforderungen mit der steigenden Zahl der Klassen vermindert werden. Mehr als schonende Behandlung der Kinderstimme und Treffsicherheit in der Grundtonleiter darf von einer Achtklassenschule nicht erwartet werden. Ebenso selbstverständlich ist aber, dass eine Anleitung für die methodische Behandlung die günstigsten Verhältnisse ins Auge zu fassen hat, d. h. sie muss den Anforderungen, die wir an die ein- und zweiklassigen Schulen mit für dieses Fach befähigten Lehrern zu stellen berechtigt sind, genügen; sie muss aber von Anfang bis zu Ende so beschaffen sein, dass die Lehrer bei ihrer bescheidenen musikalischen Bildung und den ihnen meistenorts zur Verfügung stehenden bescheidenen Hilfsmitteln, und auch die mittelmässig begabten Schüler, ihr mit vollem Verständnis zu folgen vermögen. Dann ist der Lehrer auch im stande, in allen Verhältnissen, so z. B. mit Bezug auf die Verteilung der diesem Fache stundenplanmässig zugeteilten Zeit, auf das nutzbringendste Zusammenziehen der Klassen usw. das Richtige zu treffen. Da ist eigene Erfahrung wohl der beste Ratgeber, und es dürfte die Rücksicht auf die sorgfältige Behandlung der Kinderstimmen, und die Lehre, dass in der Kunst nur Übung zur Meisterschaft führt, überall den richtigen Weg weisen. Mit diesem letzten Satze möchte ich andeuten, dass, wo mehrere Klassen zusammengezogen werden, der methodische Unterricht stets der untersten Klasse angepasst sein muss.

So, verehrteste Herren! baut sich ein Stockwerk auf das andere. Ein Gebäude ist aber nur vor dem Zusammenbruch sicher, wenn es gut fundamentiert ist und seine Stockwerke von kundiger Hand in solider Arbeit aufgebaut werden.

Das Fundament des ganzen Gebäudes, das ich ihnen vor Augen gestellt, ist ein ganz einfaches Naturgesetz, das als solches unumstösslich ist, das ich natürlich nicht erfunden, sondern durch einen an sich komischen Zufall gefunden habe. Es lautet: das menschliche Ohr erfasst diejenigen Töne, deren Schwingungszahlen zu einander im einfachsten

Verhältnisse stehen, am leichtesten, und sie prägen sich daher auch am leichtesten, und zwar unvergesslich, dem Gedächtnisse ein. Nach diesem Grundsatz ergibt es sich doch wohl von selbst, dass die stufenweise Einübung der Tonleiter nicht die natürliche ist. Wir setzen sie im Gegenteil, soweit dies bei dem uns zu Gebote stehenden beschränkten Tonumfange und der nötigen Schonung der Kinderstimmen möglich ist, aus den Bestandteilen der Hauptakkorde zusammen. Hierdurch erwecken wir in den Schülern das Gefühl, dass alle Töne der natürlichen Skala auf dem Grundtone ruhen und von ihm aus bestimmt werden können. Die grosse Bedeutung des Grundtones kommt ihnen zum Bewusstsein. Da kommt uns ein zweites Naturgesetz zu Hilfe, durch welches die Weckung des Tonsinnes wesentlich gefördert wird; es lautet: Jeder Ton übt infolge des Verhältnisses seiner Schwingungszahl zu derjenigen des Grundtones einen charakteristischen Reiz auf unsere Nerven aus, der sich in der Höhe und Tiefe gleichbleibt und sich leicht dem Tongedächtnisse einprägt. Diesem Umstande schreibe ich es zu, dass die Schüler schon im ersten Jahre im Umfange der natürlichen Tonleiter absolut tonsicher werden. Es ist hier natürlich nicht der Ort, näher hierauf einzutreten.

In der gleichen Reihenfolge, wie die Töne, werden auch die Noten eingeübt. Auf der gründlichen Kenntnis der Akkorde I, IV und V und auch des V^7 und ihren Umkehrungen ruht die Einführung nicht nur in den zweistimmigen Gesang, sondern auch in das Verständnis des zweistimmigen Tonsatzes, soweit dieser hier in Anwendung kommt. Zur Übung von Auge und Ohr und des Tongedächtnisses und namentlich zur Förderung des Tonsinnes bilden wir aus Bestandteilen der Hauptakkorde zweitaktige Motive, welche wir zur Vergleichung der Klangwirkung zunächst umkehren. Dann bilden wir aus zweien dieser Motive eine viertaktige Phrase und durch Zusammenschluss zweier solcher Phrasen eine achttaktige Periode. Dadurch, dass wir die Schüler die vorkommenden Akkorde benennen lassen, wecken wir in ihnen das Verständnis für den harmonischen Bau dieser einfachen choralartigen Tonsätzchen. Diese werden endlich durch rhythmische Ausgestaltung in figurierte Melodien, in Liedform, umgewandelt.

Auf diese einfache Akkordenlehre stützt sich denn auch die Transposition der Tonleiter. Die neugebildeten Tonleitern werden zunächst in gleicher Art eingeübt, wie es zu Anfang geschehen ist; dann folgen die akkordischen Verbindungen. Hiebei, nämlich bei der Bestimmung der Intervalle vom neuen Grundtone aus, tritt natürlich das zweite Gesetz wieder in den Vordergrund.

Wie sehr die Kenntnis der Akkorde den Schülern das Verständnis der Transpositionslehre erleichtert, mag ein Beispiel zeigen: Denken wir uns, wir hätten mit Hilfe der bildlichen Darstellung der Intervalle die G-Tonleiter gebildet, so finden die Schüler hier zwei ihnen bereits bekannte Grundakkorde, wenn auch in anderer Stellung, neu sind nur der V. und V^7.

Einzig bei der Erklärung des Wesens der Leittöne und im Zusammenhange damit der Modulation, können wir uns nicht auf die Akkorde stützen, da kommen uns aber melodische Formeln zu Hilfe, welche das Wesen der Leittöne deutlich hervortreten lassen. Die Behandlung der Molltonleiter aber stützt sich wieder ganz auf die Klangwirkung der Akkorde.

Dies in kurzen Worten die Grundlage, auf welche ich meinen Gesangunterricht baute. Ich muss jedoch bekennen, dass die ganze Methode — so darf ich den Unterricht wohl nennen, durchaus auf autodidaktischem Wege entstanden ist. Ich habe sie nicht am Studiertische erdacht, sondern sie ist die Frucht praktischer Arbeit, das Ergebnis sorgfältiger Beobachtung während eines langen Lehrerlebens. Ich bin nicht freiwillig, sondern durch die Verhältnisse gedrängt, unter die Schulgesangsmethodiker gegangen, habe auch nur auf das Drängen einer Anzahl ehemaliger Kursteilnehmer mich dazu entschlossen, meine Erfahrungen und Beobachtuugen in einem Büchlein zusammenzutragen. Sollte es in Ihre Hände kommen, so bitte ich um Ihre freundliche Nachsicht.

Zum Schlusse eilend, möchte ich Ihnen für den Fall, dass Sie meine Anregung als eine berechtigte anerkennen sollten, die wichtige Frage vorlegen: Wie lässt sich eine Verbesserung des Gesangunterrichts in unsern Schulen durchführen? Es ist nach meinem Dafürhalten eine Täuschung, zu glauben, dass ein Kurs von 10 Tagen mit einer Stunde täglichem Unterrichte genüge, um fertige Schulgesangspädagogen zu bilden. Nein, wenn diese Zeit auch hinreicht, um den logischen Aufbau einer Methode zu erklären und die Behandlungsart der wichtigsten Punkte zu zeigen, so geht das Ganze doch nicht in Fleisch und Blut der zu Unterrichtenden über; es fehlt nachher beim eigenen Unterrichten an der nötigen Sicherheit; es bleiben daher die erwarteten Erfolge aus, und aus Mutlosigkeit verfällt man leicht wieder in die bequemere Art des Einpaukens mit der Entschuldigung: „Ich habe es probiert, aber es geht nicht!“ Den richtigen Weg dürfte uns die an den Kursen oft gehörte Äusserung weisen: „Warum hat man uns dies nicht schon im Seminare gesagt?“ Ich habe mich vor 6 Jahren energisch dafür gewehrt, dass an unserm Seminar (Küsnacht) wenigstens im letzten halben Jahre der

4. Klasse in wöchentlich einer Stunde die Schulgesangsmethodik als Unterrichtsfach behandelt werde; ich bin aber auf entschiedenen Widerstand gestossen, weil der Stundenplan bereits aufs äusserste besetzt sei. Die ganze Verantwortlichkeit für die Vernachlässigung dieses schönen Unterrichtsfaches und die damit verbundene Gefahr für die Gesundheit der Kinder fällt auf den Staat zurück. Ich habe den ketzerischen Glauben, dass eine bessere musikalische Bildung der Lehrerschaft der Schule grössern Nutzen brächte, als die grosse Summe mathematischer Kenntnisse, die ihr zugemutet werden.

Mit der Verbesserung des Gesangunterrichts ist indessen für die Hebung des Volksgesanges nicht alles getan. Die Volkslieder aus allen Gauen unsers Landes sollten gesammelt, durch eine Zentralstelle gesichtet, mit einfachem, vielleicht zweistimmigem Tonsatze versehen und zu möglichst billigem Preise dem Volke zugänglich gemacht werden. Nach meiner Ansicht ist die vor mehreren Jahren aufgetauchte Idee der Herausgabe eines schweizerischen Schulliederbuches als Vorläufer der Volksliedersammlung zu früh aufgegeben worden. Wer ist zur Lösung solcher Aufgaben eher berufen, als der Schweizerische Lehrerverein? Wäre es überhaupt nicht ein grosser Gedanke, wenn die ganze schweizeriche Lehrerschaft sich über die Grenzen der Kantone hinweg die Hand reichen würde zu so schönen nationalen Werken. Wenn der grosse deutsche Dichter, dessen Andenken im letzten Jahre von der ganzen Welt, und nicht zum wenigsten in unserm Vaterlande gefeiert wurde, den Künstlern zuruft: „Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahret sie! Sie sinkt mit euch, mit euch wird sie sich heben", so gilt für die schweizerischen Lehrer das Wort: Die Pflege des Gemütslebens, des ethischen Empfindens, des nationalen Sinnes der Jugend unsers Volkes ist in eure Hand gegeben. Ihr seid dazu berufen, ein Geschlecht zu erziehen, welches das Schöne liebt um seiner Schönheit willen, welchem wieder zum Bewusstsein kommt, dass Gott dem Menschen die edle Gabe des Gesanges und den Sinn für das Schöne nicht gegeben hat, damit er eitler Ehrsucht fröhne, sondern zur Erbauung seines Gemütes, zur Veredlung seiner Sitten, zur Verschönerung seines Erdendaseins. Darum lehret die Jugend wieder singen, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet, d. h. aus voller Brust, nach eigenem Empfinden, damit das oft zitierte Dichterwort wieder wahr werde:

Wir singen nicht um Gut und Geld,
Und nicht zu eitler Pracht —
Nein, das, was uns zusammenhält,
Es ist der Töne Macht.

Methode Jaques-Dalcroze.

Von Paul Boepple.

Als Einleitung zu meinem Referat über die Jaques'sche Methode der musikalischen Erziehung möchte ich — von einer Kritik des gegenwärtigen Schulgesangunterrichtes sowie des heutigen Standes der Bildung des Volkes für Musik und durch Musik absehend — einige kurze Mitteilungen über die Person Jaques vorausgehen lassen.

Emil Jaques entstammt einer waadtländischen Familie von Sainte-Croix — daher der oft als Geschlechtsname betrachtete Beiname Dalcroze. In Genf genoss er eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung, die er durch literarische Studien an der Universität zum Abschluss brachte. Ebendaselbst durchlief er auch die Klassen des Konservatoriums, ging dann nach Deutschland und später nach Wien, wo er bei den besten Lehrern sich musikalisch weiter ausbildete. Er beendigte seine Kompositionsstudien in Paris unter Delibes. Seit 1892 ist er Professor am Konservatorium in Genf. Als äusserst produktiver Komponist hat er auf allen Gebieten der Tondichtung, von der Oper bis zum Volks- und Kinderlied, sich internationalen Ruf erworben. Ich verzichte selbstredend auf eine Würdigung seiner Werke grossen Stils. Uns Lehrer und Erzieher interessiert vor allem seine segensreiche Tätigkeit auf dem Gebiete der musikalischen Volks- und Kinderliteratur. Haben ihm seine Chansons populaires et Romandes die Sympathien seiner welschen Stammesgenossen in hohem Masse zugewendet, so haben namentlich seine Reigen und musikalischen Kinderspiele einen wahren Triumphzug durch Deutschland, Frankreich, Belgien, Holland, Spanien, England und sogar Amerika erlebt und sind durch die Konzertsäle in die Kinderstuben und Kinderherzen eingedrungen. Mir selbst war es vergönnt, vor neun Jahren eine der ersten Aufführungen in der deutschen Schweiz zu inszenieren, und im März dieses Jahres hatte ich die Freude, die 500. Audition Jaques'scher Kinderwerke zu leiten. Wer je Gelegen-

Jaques in einer vor der Versammlung verbreiteten Broschüre seine Reformgedanken in dem ihm so gut anstehenden Causeriestil niedergelegt. Über die Verhandlungen, und namentlich über die Vorfuhrung dreier Schülerinnen Jaques' berichteten seinerzeit die Tagesblätter und auch die Schweizerische Lehrerzeitung.

Jaques begnügte sich nicht damit, eine Methode zu schreiben, nach welcher unsere heutigen Lehrziele besser erreicht werden könnten als bisher, sondern er steckt unserem Unterricht ein neues Ziel, nämlich die **Musikalität**, und zeigt den Weg, wie vom ersten Schuljahr an diesem Ziel entgegengestrebt werden soll. Er wendet sich in erster Linie gegen das bisherige Verfahren, alle die Elemente, welche die Musikalität ausmachen, gleichzeitig zu üben und zerlegt daher seinen Unterricht in die Ausbildung folgender fünf Elemente:

1. des Ohres, 2. der Stimme, 3. des Tonbewusstseins, 4. des Körpers, 5. des rhythmischen Bewusstseins.

Das Ohr ist das Mittel, um sich den Ton und den Rhythmus geistig vorzustellen, um Ton und Rhythmus wahrzunehmen und durch Vergleich mit der Vorstellung zu beurteilen. Die Stimme ist das Mittel zur Tonerzeugung und zur Kontrolle der Ton-Vorstellung. Das Tonbewusstsein ist die Geistesfähigkeit, sich 1. jede beliebige Tonreihe und jeden beliebigen Zusammenklang vorzustellen, 2. Melodien und Akkorde dem Klangverhältnis nach wieder zu erkennen. Dieses Bewusstsein bildet sich durch die tägliche Erfahrung von Ohr und Stimme.

Der ganze Körper ist das Mittel, den Rhythmus zu verwirklichen.

Das rhythmische Bewusstsein ist die Fähigkeit, sich jede beliebige Reihe von Zeitabschnitten und jede beliebige gleichzeitige Zusammenstellung von Zeitabschnitten in allen ihren verschiedenen Kraftschattierungen vorzustellen und auch wieder zu erkennen. Dieses Bewusstsein bildet sich durch die tägliche Erfahrung aller den Rhythmus ausführenden Muskeln und Muskelgruppen.

Von diesen fünf Elementen bringt das Kind zur Schule mit: Ohr, Stimme und Muskelapparat, resp. den Körper. Aber auch die Stimme muss vom allerersten Unterricht ausgeschlossen werden. Die Bewegungen der Stimme sind sekundär, sie sind abhängig von der primären Atembewegung, und diese muss beherrscht werden, bevor man an Gesang denken darf. Es bleibt also übrig: Der Muskelapparat und das Ohr, und zwar beide (da wir die Stimme, also die Tonhöhe ausgeschieden haben) mit dem Rhythmus als Zweck. Vergleichen wir die Funktionen des Ohres und des Muskelapparates, so erkennen

wir, dass die **Ausführung** durch den Muskelapparat der **Wahrnehmung** durch das Ohr vorangehen muss, dass also der erste Unterricht sich auf den Muskelapparat beziehen muss. Einen Hauptbestandteil des Rhythmus — den **Takt** — hat die Natur jedem Kind in seinem eigenen Körper mitgegeben, im Herzschlag, in der Atmung und im regelmässigen Gang.

Während aber der Herzschlag **gar nicht** und die Atmung nur in beschränktem Masse unserm Willen untergeordnet sind, finden wir im regelmässigen Schreiten den natürlichen Ausgangspunkt, um das Kind zum Rhythmus zu erziehen. Aber nicht nur einzelne Muskeln, Fusse, Beine etc., sondern alle bewussten Muskeln, der ganze Körper muss in Bewegung gesetzt werden, um das ganze rhythmische Bewusstsein zu wecken und zu entwickeln. Ein sich bewegender Körper braucht einen Raumabschnitt und einen Zeitabschnitt. Für einen richtig ausgeführten Rhythmus ist das Beherrschen der Bewegungen in dem Verhältnis von Kraft, Raum und Zeit **Vorbedingung**.

Die vollständige Erziehung des Muskelapparates, des physischen Willens, die Beherrschung der Nervenzentren, die nicht nur die nötige Tatkraft aller Muskeln erzielt, sondern auch diese Kraft in Fällen, wo sie überflüssig ist, **sofort** unwirksam zu machen befähigt, finden wir aber weder in unsern Musik-, noch in unsern Turnstunden. In den Klavier- und Violinstunden übt man ausschliesslich die Finger; und das bisschen Gleichmässigkeit, das in den Turnstunden notwendig ist, um die gleichzeitige Bewegung der ganzen Klasse zu ordnen und leicht zu überblicken, kann weder dazu beitragen, das rhythmische Bewusstsein zu wecken, noch es auszubilden. Wir brauchen nicht nur Bewegung, auch nicht nur geordnete gleichmässige Bewegungen, sondern solche von verschiedenem Stärkegrad, um uns die Taktarten und die rhythmischen Gruppen zum Bewusstsein zu fuhren, **und wir brauchen Bewegungen**, welche Zeitabschnitte bilden, deren verschiedene Längen in rhythmisch-musikalischem Verhältnis zu einander stehen. Es würde hier zu weit führen, wollte ich in alle Details der von Jaques verlangten **rhythmischen Gymnastik** eintreten.

Jaques hat selbst in einem längeren Vortrag über Erziehung zum Rhythmus am letzten musikpädagogischen Kongress in Berlin seine Forderungen in extenso begründet. Ich muss mich mit einem Resumé der von ihm vorgeschlagenen und in den ersten zwei Bänden seiner Methode[1]) auf sorgfältigste bearbeiteten Übungen und mit einer kurzen Beschreibung der in Genf selbst gesehenen Erfolge begnügen.

---

[1]) Erschienen im Oktober 1906 bei Sandoz, Jobin & Cie., Neuchâtel.

Rhythmisch soll man alle Glieder nacheinander, dann mehrere gleichzeitig und endlich das ganze Kind in Bewegung setzen, und zwar indem man stets die Bewegungsform, d. h. das Verhältnis von Kraft, Raum und Zeit beobachtet und regelt. Die Muskeln müssen einzeln, und mehrere gleichzeitig dynamisch geübt werden, mit Berücksichtigung aller Kraftabstufungen, der allmählichen Übergänge und der plötzlichen Kontraste, der gleichzeitigen, kontrastierenden Übergänge und der gleichzeitigen Kontraste. Auch sind Bewegungspausen zu üben, damit sich der Schüler seiner durch Übung erworbenen rhythmischen Vorstellungsfähigkeit bewusst werde und darauf vertrauen lerne.

Die gelernten Zeitwerte müssen dem Kind auch klingend vorgeführt, d. h. vorgespielt werden, damit es dieselben wieder erkennen und in die bekannten Bewegungsformen umsetzen lernt. Seine Aufmerksamkeit wird hiedurch verschärft, seine Erfahrung bereichert, sein Urteil befestigt und sein Ohr — genötigt, den Rhythmus allein, ohne Hilfe des Auges zu erfassen — wird vorbereitet auf das Studium der Musik, welches unmittelbar an die rhythmische Gymnastik anschliesst.

Auf einen Samstag Abend, Ende April 1906 hatte Jaques Vertreter der schweizerischen Musikschulen und Konservatorien zu einer praktischen Vorführung seiner Methode nach Genf eingeladen. Mit seinen zirka 150 Schülern und Schülerinnen im Alter von 6—16 Jahren bot er ganz verblüffende Proben seiner erfolgreichen musikalischen Erziehung dar. Ich erwähne zunächst nur einige Müsterchen seiner rhythmischen Gymnastik:

Die einzelnen Notenformen und -werte wurden durch zweckmässige Schrittübungen veranschaulicht, während die Arme abwechselnd gleich und ungleich mit dem schreitenden Bein den Takt schlugen. Die verschiedenen Taktarten, häufiger Wechsel zwischen zwei-, drei- und vierteiligem Takt, rhythmische Schemen in grösster Abwechslung, Punktierungen, Synkopen etc. demonstrierten die Kleinen absolut sicher. Die grösseren Schülerinnen leisteten z. B. Folgendes: Mit langsamem, pathetischem Bühnenschritt beginnend, gingen sie allmählich fast unmerkbar, in rascheres Tempo, bis zu Achteln und Sechzehnteln im Laufschritt und dann ebenso regelmässig wieder ritartierend in ein Adagio-Tempo über.

Durch Händeklatschen und Gehen an Ort wurde gleichzeitig mit den Händen ein crescendo und mit den Füssen ein diminuendo ausgeführt.

Den schlagendsten Beweis aber, dass sie Rhythmus im Leib haben, lieferten die grösseren Schülerinnen Jaques' mit einem Kunststück, das

manchem routinierten Kapellmeister nicht sogleich gelingen dürfte: In gleichem Vierteltempo schlugen sie mit dem linken Arm $^3/_4$, mit dem rechten $^4/_4$, während die Füsse im $^2/_4$ Takt an Ort gingen, nota bene Arme und Füsse mit jeweiliger starker Betonung des ersten Taktteiles; Auf das Kommando „Hop“ wechselten sie sofort ruhig lächelnd die Tätigkeit der einzelnen Glieder gegenseitig aus! — Die ebenfalls rhythmisch ausgeführten Atemübungen ergaben folgendes Resultat: Die Schülerinnen sangen eine aus acht Zweivierteltakten mit lauter Sechzehntel-Noten bestehende Übung und zwar mit Solmisationssilben zuerst in vier, dann in zwei Abschnitten und schliesslich in einem Atem.

Wir dürfen es Jaques als ganz besonderes Verdienst anrechnen, dass er nach gründlichem Studium der Anatomie und Physiologie bei verschiedenen Autoritäten ganz speziell auch eine sachgemässe Anleitung zur Atemgymnastik in seine Methode aufgenommen hat. Seine diesbezüglichen Übungen haben nicht nur den Zweck, die korrekte musikalische Phrasierung vorzubereiten, sie werden auch von segenbringendem hygienischem Einfluss auf die Konstitution unserer Jugend sein!

Dem Pädagogen wird aber noch ein ganz besonders wichtiger Faktor der Jaques'schen „Erziehung zum Rhythmus“ nicht entgehen. Diese Methode könnte ebenso gut als **Erziehung des Willens** bezeichnet werden. Mangel an Willenskraft ist meistens, selbst bei begabten Kindern der Grund des Ausbleibens der erwarteten Fortschritte. Wie oft hört man doch die Klage von Eltern und Musiklehrern, dass es dem und jenem Kinde nicht an Begabung, sondern an Fleiss fehle. Fragen wir uns aber ernstlich, ob unsere Erziehung, unser Unterrieht so geartet ist, dass wir ein Recht auf die uns vorschwebenden Resultate haben? Bauen wir nicht schon im ersten Schuljahr auf Sand, wenn wir beim Kind z. B. den Willen, stundenlang still zu sitzen, voraussetzen resp. erzwingen. Der Turnunterricht wird in unseren Volksschulen so weit als möglich hinausgeschoben und es wird ihm damit die Fähigkeit, die Willenskraft des kleinen Kindes zu bilden, abgesprochen. Die von Jaques vorgeschlagene rhythmische Gymnastik stellt nicht eine körperliche, sondern eine geistige Erziehung in Verbindung mit der vom Kind über alles geliebten Bewegung in den Vordergrund. Die Erfolge lassen sich selbstredend gerade bei den Kleinsten am besten konstatieren und sind so auffallend, dass zahlreiche Mütter Jaques'scher Schüler unaufgefordert brieflich und mündlich versicherten, dass ihre Kinder durch die rhythmischen Übungen in kurzer Zeit viel aufgeweckter und lebhafter geworden seien und sich für alles mehr interessieren.

Gestatten Sie mir nun, ohne weitere Meinungsäusserung über die Anwendbarkeit und Einführungsmöglichkeit der bisher beschriebenen, die ersten zwei Schuljahre umfassenden Abschnitte der Jaques'schen Methode, zu den folgenden zwei Bänden des Werkes überzugehen.

Alle Gesetze der Melodie und Harmonielehre lassen sich auf das Studium der Tonleiter zurückführen. Bei vollständiger Beherrschung der Tonleitern ist der Rest der musikalischen Studien — natürlich abgesehen vom Rhythmus spielend leicht zu bewältigen, denn der Schüler findet alles übrige in derselben. Die Intervalle sind Bruchstücke der Tonleiter unter Weglassung der Zwischenstufen! Akkorde sind Zusammenklänge von Tönen der Tonleiter! — Auflösungen sind natürliche Weiterführung einzelner Stufen der Tonleiter, Modulationen: Verbindung einer Tonart mit der anderen.

Die erste Sorge des Lehrers wird daher sein, dem Kinde den Unterschied zwischen Ganzton und Halbton beizubringen. So lange dasselbe singend oder hörend diesen Unterschied nur mühsam erfasst, kann keine Rede davon sein, ihm einen weiteren Unterrichtsstoff zuzuführen. Sonst würde man den gleichen Fehler begehen, wie ein Rechenlehrer, der addieren und subtrahieren liesse, bevor die Zahlenbegriffe klar gelegt wären.

Lassen wir Tonleitern, resp. einfache melodische Tonfolgen, die das Kind gewissermassen schon im Ohr hat, studieren, bevor es die zwei Elemente derselben, eben den Ganz- und den Halbton absolut kennt, so wird es nie und nimmer ein musikalisches Gehör erwerben.

Sind seine Fähigkeiten des Hörens so weit zurück, dass es einen Ton von einem Geräusch nicht unterscheiden kann, so müssen eben seine Gedanken angeregt und geleitet werden, bevor Gedächtnisübungen verlangt werden. Das noch lange nicht ausgerottete gedankenlose Vor- und Nachsingen in den ersten Schuljahren, das Papageiensystem, ist menschenunwürdig und erniedrigt Lehrer und Schüler.

Jaques geht bei seinen ersten Sing- und Gehörübungen von der C-Tonleiter aus. Wer nach mehrfacher Übung diese nicht rein herausbringt, muss entweder ganz dispensiert oder in eine besondere Gehörbildungsklasse removiert werden. Die normalen Kinder erfassen mit ungeahnter Leichtigkeit das Einschieben der Zwischentöne bei folgender Übung:

Die Klasse singt erst mit den Solmisationssilben: do re mi fa usw. bis do dann do do re mi fa sol la si do. Das zweite do ist der Zwischenton cis. Hierauf zweimal fa also f—fis, zweimal sol..., g, gis, a etc.

Ebenso abwärts zweimal si,... h, b, a etc. bis do

und „ la,... a, as, g etc. bis do,

aber immer nur einen Zwischenton in der ganzen gesungenen Tonleiter.

Den schwierigsten Fall: aufwärts do re *re* mi fa oder abwärts sol sol fa mi, wobei jedesmal drei Halbtöne nacheinander kommen, übt man natürlich zuletzt. — Ich habe in meinen Vorkurs und Solfège-Klassen an der Basler Musikschule, welche von musikalischen, wie von unbegabten Kindern vor der Erlernung eines Instrumentes besucht werden, die Erfahrung gemacht, dass sogar Fünf- und Sechsjährige in wenig Stunden nicht nur jeden verlangten Zwischenton singend einschieben, sondern bei einer so rasch wie möglich auf dem Klavier gespielten Tonleiter angeben, welchen Zwischenton ich gespielt habe. So gut das Auge, wenn es nicht schläft, die Stelle am Himmel findet, wo eben ein Blitz niederging, selbst wenn es nicht just nach jener Gegend sah, so gut kann das Ohr, wenn es wach ist, mit rascher Denktätigkeit verbunden, die Stelle finden, wo in der ihm geläufigen Tonleiter eine kleine „Unregelmässigkeit“ vorkam.

Gestützt auf diese Fähigkeit beginnt hierauf das vergleichende Studium der Tonleitern. Da geht nun Jaques ganz neue Bahnen. Er setzt diesem Studium sogar die Erwerbung des absoluten Gehörs als Ziel. Kein Pädagoge hat bis jetzt die Möglichkeit zugegeben, dass das absolute Gehör, d. h. die Fähigkeit, den Rang jedes Tones innerhalb der Tonreihe und den dazu gehörigen resp. gebräuchlichen Namen zu bestimmen, anerzogen werden könne, und noch jetzt schütteln die meisten Musiker ungläubig das Haupt, wenn man ihnen von Jaques' Erfolgen spricht. Er aber behauptet, und ich habe mich von der Tatsache überzeugt, dass, sobald ein Kind soweit begabt ist, dass es den Unterschied zwischen Ganzton und Halbton erkennt, es auch möglich sei, in seinem Verstand durch Vergleichung und durch Suggestion die sofortige Verbindung zwischen dem Namen eines Tones und dem Ton selbst herzustellen, vorausgesetzt, dass die Übungen beizeiten beginnen und jeglichem Instrumentalunterricht vorausgehen. Es muss bei diesen Anschauungsübungen mit dem Gehör eine beständige unbewusste Einwirkung auf das Denkvermögen ausgeübt werden. Die Mittel, solche Gedanken zu erregen, bilden die Grundlage einer vernünftigen musikalischen Erziehung.

Ich muss hier einschalten, dass die Einführung in das Notensystem Hand in Hand mit der rhythmischen Gymnastik ging. Jaques nimmt dabei nicht sofort den fünflinigen Notenplan zu Hilfe. Er beginnt mit einer einzigen Linie und lässt durch einen bald unter, bald auf, bald

über dieselbe gesetzten sog. Do-Schlüssel zuerst die Noten do re mi, dann si do re und endlich la, si, do geläufig lernen. Hierauf geht er zu zwei Linien über, welche je nach der Stellung des Do-Schlüssels die Kenntnis der Hilfslinien oder der zwei oberen Linien im Violinschlüssel resp. der zwei unteren des Bassschlüssels vorbereiten. Steht z. B. do auf der unteren Linie, so ist diese identisch mit der zweiten Hilfslinie unter dem Bassschlüssel. — Steht do unter der unteren von den zwei Linien, so sind sie gleichbedeutend mit der vierten und fünften Linie im Violinschlüssel gelesen. Die Kinder lernen auf diese Weise rasch und absolut sicher in beiden Schlüsseln lesen. Denn nach erlangter Beherrschung von drei Linien ergibt die Über- oder Untereinanderstellung von zwei und drei Linien ohne weiteres sowohl den Bassschlüssel mit do im zweiten Zwischenraum, als auch den Violinschlüssel mit do im dritten Zwischenraum. Gleichzeitig sind die Schüler über zwei und drei Hilfslinien orientiert und selbst das Transponieren wie das Lesen in den drei C-Schlüsseln ist durch dieses Vorgehen angebahnt.

Dass in der rhythmischen Gymnastik die einfachen und zusammengesetzten Taktarten, die Zerteilung der Takteinheiten, die metrischen, rhythmischen und pathetischen Akzente; die ersten Nüancierungsregeln und endlich bei den Atemübungen die Grundbegriffe der Phrasierung ausführliche Behandlung erfuhren, bedarf bei dem hervorragenden logisch-pädagogischem Talent Jaques' hier nur der Erwähnung.

Die an das Studium der Tonleitern Herantretenden haben ferner mit der C-Tonleiter eine grosse Zahl von Diktat- und Leseübungen vorgenommen und werden dieselben, sowie eine Menge rhythmischer Schemen auf jede neu erworbene Tonleiter anwenden. Während bei allen anderen Methoden die Unterschiede der Tonarten nur auf dem Wege der Transposition gesucht und gefunden werden können, geht Jaques darauf aus, dem Schüler ganz bestimmte Eindrücke von jeder einzelnen Tonleiter zu vermitteln. Sämtliche Tonleitern werden mit c = do und nicht mit dem Grundton angefangen d. h. alle Stufen werden in der Reihenfolge der Solmisationssilben do—do mit dem eingestrichenen c als Ausgangston gesungen. Die Solmisationssilben werden somit identisch mit den Notenstellen.

Die zweite Notenlinie heisst sol, ob ein ♯ oder ♭ vor der betreffenden Note steht, wie ja auch die Note selbst sich nicht verändert. Steht nun ein ♯ vor fa, so wissen die Kinder von dem vorbereitenden Studium der Zwischentöne her, dass sie von mi aus einen grossen Schritt, d. h. einen Ganzton aufwärts oder von sol nur einen Halbton abwärts gehen sollen. Sie werden demnach die zuerst zu entwickelnde G-Ton-

leiter von c ausgehend trotz dem anfänglich etwas unangenehmen Tritonus c d e fis mit Leichtigkeit singen. Ja gerade dieser bei keiner anderen Tonleiter am Anfang vorkommende Tritonus bleibt als unauslöschlicher Eindruck der G-Tonleiter zurück. Lassen wir die Kinder nun C-dur und G-dur vergleichen, indem wir ihnen bald die eine, bald die andere vorsingen oder vorspielen oder durch Mitschüler vorsingen lassen, so werden sie ohne sich lange zu besinnen, ausrufen: das ist die C-, oder: das ist die G-Tonleiter. Sie gewöhnen sich sehr rasch daran, nach Anhören oder Singen der G-Tonleiter sofort den eigentlichen Grundton sol und ferner die darin gehörten Halbtöne si do — fa sol singend anzugeben. Noch mehr. Spielt oder singt man ihnen eine beliebige Melodie vor, in welcher fis vorkommt, so werden sie, nachdem man ihnen do angegeben hat, die richtige Tonleiter c d e fis g etc. und nicht etwa c d e f singen, vorausgesetzt natürlich, dass sie aufmerksam waren. In dieser Nötigung zum Aufmerken liegt aber das Geheimnis der erzieherischen Entwicklung des absoluten Tonbewusstseins. Behandeln wir so mit peinlichster Sorgfalt sämtliche Durtonleitern, und verlegen wir alle in die Oktave do^1 — do^2, — was beiläufig auch den Zweck hat, ohne schädliche Über- oder Unterschreitung der Stimmregister in allen Tonarten die gleichen Übungen vornehmen zu können, — so wird sich nach und nach mit gesteigerter Zuverlässigkeit der Ausgangston aller Übungen, nämlich do^1, dem Gedächtnis und — sozusagen der Kehle des Schülers einprägen.

Ich habe einem zweistündigen Examen Jaques', der schon erwähnten praktischen Vorführung seiner Methode beigewohnt. Trotz nachgerade unausstehlicher Luft und Hitze in dem dicht gefüllten Saal, in der manche Violinsaite gesprungen wäre und sich manches Instrument verstimmt hätte, haben die 150 Kinder im Chor und einzeln immer und immer wieder jede beliebige vorgespielte Tonart richtig benannt oder verlangte Übungen selbständig und rein intoniert. Es war also nicht mehr notwendig, ihnen einen Ton mit Stimmgabel oder anderen Instrumenten anzugeben, denn das „do fondamental“ und die Intervalle bis zu jedem anderen Grundton — wenn ich so sagen darf, ein relatives absolutes Gehör — war den Schülern anerzogen.

Ich glaube sogar behaupten zu dürfen, dass dieses anerzogene Tonbewusstsein noch viel wertvoller ist, als das angeborene. Ich habe vier Schüler mit angeborner Fähigkeit, jeden Ton von den tiefsten bis zu den höchsten Oktaven sofort nach dem Erklingen mit dem richtigen Namen zu benennen. Dieser scheinbare Vorzug ist aber sehr oft ein Hindernis bei der Auffassung und Ausführung musikalischer

Aufgaben. Solche Kinder haben oft viel mehr Mühe, Beziehungen der Töne, welche durch Intervalle oder Akkorde, Modulationen oder Transposition sich ergeben, richtig aufzunehmen. Ein siebenjähriger Knabe bezeichnet z. B. den Ton zwischen g und a immer mit gis, während er denjenigen zwischen c und d immer *des* nennt! Hans Huber erzählt, dass ihn, wenn er als Chorknabe in Solothurn auf der verstimmten Orgel habe die Herren Patres vertreten müssen, das ihm angeborene absolute Gehör oft ganz empfindlich gestört habe.

Es bleibt mir noch die Aufgabe, Ihnen den weiteren Verlauf des Jaques'schen Lehrganges — freilich auch nur andeutungsweise — vorzulegen.

War der bisherige Unterricht auf vollständige Beherrschung der Tonleitern und Tonarten bedacht, so geht Jaques nun ebenfalls in durchaus origineller Weise zu der Unterbrechung der natürlichen Tonreihe, zu den Intervallen über. Indem er die Beziehungen zweier Töne nicht nur schlechthin mit den doppelsinnigen Namen Sekunde, Terz, Quart etc. belegt und sie nach ihrer Grösse gruppiert, sondern sie als Bruchstücke der Tonleiter unter Weglassung der Zwischenstufen einführt, geht er mit scharfer Logik den Weg vom Leichten zum Schweren und baut auf seinem gut konstruierten Fundament weiter. Analog dem bisher schon gebräuchlichen Ausdruck Tetrachord teilt er den fünften Band seiner Methode ein in die Lehre von den Dichorden, Trichorden, Tetrachorden, Pentachorden, Hexachorden und Heptachorden.

Unter einem Dichord versteht man die Aufeinanderfolge zweier Stufen der Tonleiter. Es wird mit einer zwei über oder unter einer Note, resp. deren Stufenbezeichnung (römische Zahl) notiert. Steht die 2 unter der Note oder Stufenzahl, so werden die beiden Töne aufwärts gesungen, steht die 2 oberhalb, so sind damit die gleichen Töne gemeint, wie im ersten Fall, aber der obere Ton wird zuerst gesungen. So unwichtig, ja unverständlich dieses Vorgehen vielleicht auf den ersten Blick erscheint, so wird in der Folge jedem klar werden, dass Jaques damit wiederum ganz allmählich, dem Schüler unbewusst, eine bis dahin unerhörte Treffsicherheit bezweckt und erwiesenermassen erzielt.

Denken Sie sich ein praktisches Beispiel in C-dur. Der Lehrer schreibt die punktierte halbe Note c oder die römische Zahl I. Setzt er darunter eine Ziffer 3, so singen die Schüler do, re, mi; setzt er aber die 3 darüber, so denkt der Schüler anfänglich do re mi, später aber wird er sofort ohne Besinnen lesen oder singen: *mi*, re, do. Er hat

dann die Fähigkeit, sich die grosse Terz c—e, resp. e—c vorzustellen bereits erworben. Zeichnen wir demselben Notenbeispiel 2b, also B-dur vor, so wird ihn das Beherrschen der Tonleitern befähigen, ohne Zögern c d *es* zu denken oder auch sofort *es* d c zu singen, also unter Weglassung des d seinen Kenntnissen die der kleinen Terz zuzufügen. Unter Beifügung eines rhythmischen Schemas werden eine ganze Reihe von Dichorden oder Trichorden aneinandergereiht zu einer sogenannten bezifferten Melodie, und so werden die Kinder, nachdem ja auch der Rhythmus ihnen vollständig inkorporiert ist, methodisch angeleitet, jede Melodie selbständig vom Blatt zu lesen.

Dass nach konsequenter Behandlung des Dichords bis zum Heptachord ein weiteres Stockwerk für die nun folgende Harmonielehre gebaut ist, und wir mit Recht behaupten dürfen, dass die normal begabten Kinder nach solchem Unterricht über einen von der Volksschule noch nicht erreichten Grad der musikalischen Ausbildung verfügen, wird jeder Fachmann zugeben.

Ich erwähne nochmals jenes zweistündige Examen in Genf. Ein anwesender Komponist schrieb den Schülern Jaques' eine mit allen Malicen, mit Kreuzen und Been und rhythmischen Schwierigkeiten gespickte Melodie oder besser Tonfolge vor, wie wir sie etwa in Orchesterpartituren von Bach, Reger oder Strauss finden, und die älteste Klasse las sie mit ganz wenigen Fehlern, welche die Mädchen sofort selbst korrigierten, vom Blatt! Und endlich sangen sie prima vista nach einer bezifferten Generalbassaufgabe sofort vierstimmig im Chor, wobei also jedes Einzelne nicht nur sofort den durch Ziffern angedeuteten Akkord erkennen, sondern auch ebenso rasch nach den Gesetzen der Stimmführung entscheiden musste, welchen Ton des nächsten Akkordes es zu übernehmen hatte.

Ich fürchte, Sie mit weiteren Einzelheiten zu ermüden.

Lassen Sie mich, bevor ich zu einigen kurzen Schlussbemerkungen übergehe, in einem wichtigen Punkte dem Methodiker Jaques-Dalcroze selbst das Wort geben.

Ich zitiere eine halbe Seite aus der „Anleitung für den Lehrer“. (Methode Jaques-Dalcroze. III. Teil. Erster Band. Seite 3.)

Es muss dem Schüler auch noch die Kunst des Phrasierens und Nuancierens vermittelt werden, und dies ist die Sonnenseite des Unterrichts, welche manchen rauhen Pfad vergessen lässt. Oh! über diese crescendos, fortissimos und pianissimos, welche in den Schülerkonzerten mit dem Taktstock diktiert werden, ohne dass die Kinder eine Ahnung haben, warum sie stärker oder schwächer singen müssen! Und doch

sind alle Vortragsregeln so leicht zu erklären, so natürlich, interessant und verständlich selbst für Kinder, die in technischer Beziehung noch zurückstehen!

Wenn einmal die Musiklehrer ihren Schülern die Hauptregeln der Nüancierung und Phrasierung einprägen, so werden sie staunen und entzückt sein, welches Interesse damit geweckt und mit welcher Freude dieselben aufgenommen werden. Man ist zu sehr gewöhnt, zum Nachteil der Auffassungskraft und Erfindungsgabe des Kindes an dessen Nachahmungstrieb zu appellieren. „Es ist sehr gefährlich," sagt Pascal, „dem Kinde zu sagen, wie sehr es den Tieren gleicht, ohne ihm zu zeigen, welche Grösse und welcher Adel in ihm steckt." Das Kind liebt über alles, die Dinge, welche ihm Freude machen, selbst zu beschaffen und nach seiner Phantasie auszuschmücken. So interessiert es sich eben auch mehr für den Unterricht, bei welchem es sich selbst schöpferisch betätigen kann. Sobald es aber die Anfangsgründe des Vortrages kennt, so empfindet es kein Vergnügen mehr, eine Melodie zu singen, wenn man ihm nicht erlaubt, dieselbe nach seinem eigenen natürlichen Empfinden mit Ausdruck, mit rhythmischer und pathetischer Betonung zu schmücken. Es wird ohne Interesse entziffern. Man hört ihm den Zwang an! Sagt man den Schülern aber: „Singt jetzt mit Ausdruck!" so beobachte man den Glanz ihrer Augen und ihr strahlendes Gesicht. Die Melodie wird ihnen lieb, denn sie dürfen etwas Eigenes hineinlegen. Sie singen mit Wärme und geben ihr Bestes in dem beglückenden Gefühl, die Melodie verschönern und beleben zu helfen. Und fragt man schliesslich: „Welche Fehler habt Ihr gemacht!" wie gern geben sich dann die Kinder Rechenschaft über falsche oder vergessene Schattierungen. Mit grosser Sicherheit werden sie antworten: „Wir haben falsch betont, wir haben zu stark gesungen und vergessen zu ritardieren!" Wie gern wiederholen sie dann die Aufgabe, mit Begeisterung ausfeilend und verbessernd. Das Bedürfnis der Selbstbetätigung ist allen Kindern eigen, und der Lehrer darf daher keine Gelegenheit unbenützt lassen, diesem Umstande Rechnung zu tragen. Schon von Anfang an müssen Versuche, zwei-, vier- und achttaktige Sätzlein zu improvisieren, angestellt werden. In einer gegebenen Melodie wird ein beliebiger Takt ausgewischt und die Schüler ersetzen ihn durch einen neuen. Die Freude an solchen Übungen tritt sofort zutage und die Fortschritte beim Improvisieren sind sehr rasche. Ja! lassen wir erst die Versuche der einzelnen Schüler durch ihre Kameraden beurteilen, so entdecken wir in dem Kinde eine ebenso scharfe Unterscheidungsgabe und Urteilskraft, welche durch Übung sehr leicht ver-

feinert und gefestigt werden kann, vorausgesetzt natürlich, dass durch eine sorgfältige Auswahl der Übungen der Sinn für klare Anordnung und richtige Verhältnisse geweckt wird.

Gestatten Sie mir nun zum Schluss noch einige wenige persönliche Meinungsäusserungen über den Wert der Jaques'schen Methode für die Volksschule.

Eine Schulvorsteherin warf mir neulich entgegen: „Aber unsere Kinder können doch auf ihren Spaziergängen nicht nur Tonleitern singen!" — Meine Antwort musste in erster Linie bescheiden und galant sein. Am liebsten hätte ich geschwiegen.

Plagen wir denn unsere Kinder mit Grammatik und Orthographie, mit Aufsatzübungen, mit Übersetzungen, mit Additionen und Subtraktionen etc., bloss damit sie sich auf Schulausflügen miteinander unterhalten und die Telegraphenstangen an der Landstrasse zählen können?

Warum soll denn der Gesangunterricht, dem eine erfreuliche und, ich betone es, genügende Zeit im Volksschulunterricht allerorts in der Schweiz eingeräumt wird (genügend auch für das Jaques'sche Unterrichtsziel) die Kinder nur bis vor eine verschlossene und sich später nur Auserwählten öffnende Türe führen?

Geben wir dem Kinde das Beste, wenn wir ihm durch das Mittel der unselbständigen Nachahmung eine Menge mit mehr oder weniger Glück auf dasselbe berechneten Gedächtnisstoffes zuführen, ohne seine Fähigkeiten des Hörens, des Urteilens und des produzierenden Denkens pflichtgetreu zu entwickeln?

D i e S c h u l e b r a u c h e k e i n e K ü n s t l e r z u e r z i e h e n! Oh nein! Ein Kind, das musikalisch erzogen wird, ist noch kein Künstler, so wenig der allerbeste Sprachunterricht lauter Dichter und Lehrer produziert. Die musikalische, wie die sprachliche Bildung soll aber nicht nur zum Ausüben, sondern zum Verstehen der Kunst genügen. Nicht die meist vom Himmel fallenden Künstler, sondern die Zahl der sie verstehenden Erdenbürger ergibt das Bildungsniveau eines Landes.

Ich erinnere sie an die Erfolge der unter der Flagge „Kind und Kunst" segelnden Reformen des Zeichenunterrichts. Es ist wahrlich nicht zu früh, wenn man einsieht, dass auch die musikalische Erziehung zeitig genug einsetzen muss **und durchaus in die Volksschule hineingehört.**

Es fragt sich nun: Ist die Jaques'sche Methode für die Kinder und für die Lehrer der Volksschule annehmbar?

Ich zögere nicht, zu antworten: Für die Kinder: Ja. Denn sie ist die beste, die ich kenne und darum für die Kinder gerade gut genug.

Freilich muss ich Ihnen verraten, dass das demnächst im Druck vorliegende Werk nach Jaques' eigener Ansicht speziell für den Schulgebrauch bearbeitet werden muss. Doch das überlässt er gerne den Schulmännern.

Ob sein Lehrplan und Ziel aber sofort von der Lehrerschaft der Volksschule angenommen und durchgeführt werden kann und wird?

Ich bin nicht so sehr Utopist, wie Sie aus meiner Begeisterung für Jaques' Methode schliessen möchten. Ich verhehle mir nicht, dass ein Grossteil der Lehrerschaft, selbst bei dem besten Willen, Jaques' Lehrgang nicht ohne weiteres adoptieren kann. Es wird ihnen gehen, wie es mir mit der Stenographie ging. Die ersten paar Seiten der Anleitung habe ich (ohne Lehrer) wohl drei- und viermal gewissenhaft durchgearbeitet, aber schliesslich das Büchlein mit der Einrede weggelegt, ich sei zu ungeschickt und übrigens brauche ich gar keine Stenographie. So wird auch mancher Lehrer Jaques gegenüber sagen, ich bin zu wenig musikalisch, um all diese Trichorde und Hex- und Heptachorde zu begreifen, und übrigens haben meine Schülerinnen und Schüler immer schön gesungen, was brauche ich da mehr. — Ja leider, leider. — Die Seminarien verwenden so viel Zeit auf den Musikunterricht und nachher sind die ins Amt getretenen jungen Lehrer zum kleinsten Teil **musikalisch.** Als ich aus dem Seminar trat, war ich sehr eingebildet auf meine musikalischen Leistungen. Ja, in der Patentprüfung war ich sogar gescheiter gewesen als der Examinator. Denn ich hatte schon im dritten Takt gemerkt, dass Letzterer mich am Klavier in F-dur und $^3/_4$-Takt begleitete, während ich ganz richtig mein vorgeschriebenes Stück in G-dur und $^4/_4$ spielte. Ich erhielt dann auch die beste Note über meine Befähigung zum Gesanglehrer in den Fächern: Musiktheorie und Satz, Gesang, Violinspiel, Klavierspiel. Die Prüfung der in vier Jahreskursen erworbenen musikalischen Fähigkeiten dauerte kaum eine Viertelstunde. Es wurden dabei die Elemente der Musikalität, Ohr, Stimme, rhythmisches und Tonbewusstsein nicht unmittelbar einer Prüfung unterzogen.

Und hiemit berühre ich den am ersten reformbedürftigen Zweig unserer musikalischen Volkserziehung. Die Seminarien, ja sogar zum grossen Teil die Musikschulen, müssen ihr Lehrziel ändern. Die Letzteren zielen nur auf instrumentale Virtuosität hin und die Seminarien lehren — verzeihen Sie das Zitat — wie man sich räuspert und spukt.

Vierjähriger Violinunterricht macht nicht musikalisch, ebensolanges Klavierklimpern oder Orgelschlagen noch weniger.

Erst wenn in den Musikstunden einmal statt der Finger der Geist gebildet wird, dann werden wir tüchtige Gesanglehrer erziehen, welche die Jugend, das Volk für Musik und durch Musik zu bilden imstande sind.

Wenn auch spät, so ist doch gegenwärtig eine allgemeine Reformbewegung für den Schulgesangunterricht bemerkbar. In Deutschland wachsen die Methoden, methodischen Zeitschriften und Singemaschinen aus dem Boden heraus. Bleiben wir doch ja in der Schweiz nicht stehen, und verkennen wir ja den Propheten im Vaterlande nicht. **Die Methode Jaques-Dalcroze zur Entwicklung des rhythmischen Gefühls, des Gehörs und des Tonbewusstsein ist eine lückenlose Anleitung zur musikalischen Erziehung, die als Vorbild und Quelle für die Reform des Schulgesanges in der Schweiz massgebend sein dürfte.** Prüfet alles, behaltet das Beste.

* * *

P. S. Interessenten diene die Mitteilung, dass bis zum 1. November in französischer und deutscher Ausgabe erschienen sind:

Erster Teil: Die rhythmische Gymnastik (zwei Bände).

Zweiter Teil: Das Notensystem (I. Band).

Vom dritten Teil: Tonleitern und Tonarten, Phrasierung und Nüancierung (welcher drei Bände umfassen wird) ist der erste Band in französischer Sprache gedruckt. Die deutsche Ausgabe ist im Druck. Verleger: Sandoz, Jobin & Cie., Neuchâtel.

Sammlung schweizerischer Volkslieder.

Von Prof. Dr. John Meier, Basel.

Es ist im allgemeinen keine angenehme Aufgabe, als Bittender zu kommen, aber anders steht es, wenn man im voraus weiss, dass die Bitte auf Gewährung zu rechnen hat, dass sie den eignen Gedanken und dem eignen Wollen des andern entspricht. Und in diesem Fall bin ich heut, wenn ich den schweizerischen Lehrerstand aufrufen möchte, sich an der nationalen Aufgabe zu beteiligen, die Volkslieder der Schweiz zu sammeln, denn ich weiss, und dies Wissen beruht auf Tatsachen, dass der Schweizer Lehrer gegenüber grossen vaterländischen Aufgaben noch nie versagt hat. Eine echt nationale Aufgabe aber ist es in der Tat: gilt es doch, ein Bild der nationalen Eigenart des eignen Volkes zu gewinnen, eine wichtige Seite seiner geistigen Individualität zu erkennen und womöglich zu bewahren. Und diese Sammlung der Lieder muss jetzt geschehen, nicht in fernen Tagen, da es sonst zu spät ist: immer mehr altes Volksgut geht verloren und schwindet aus dem Gedächtnis. Da heisst es nicht zögern.

Die Stunde ist günstig, in der wir das Werk angreifen wollen. Auf allen Gebieten der Künste hat man den Blick für das Echte geschärft, sucht Naturwüchsiges und Bodenständiges wieder durchzubringen und bekämpft die Afterkunst, die statt des Echten mit Surrogaten vorlieb nimmt. Überall auch zeigt sich ein intensives Interesse für Art und Wesen des Volkes und für die Äusserungen seiner geistigen Individualität, überall legt man die Hand an den Pflug, um das alles zu sammeln, ehe es zu spät ist. So auch auf dem Gebiete des Volksliedes. In Österreich hat sich auf Veranlassung des Unterrichtsministers ein Ausschuss gebildet, der unter Verwendung bedeutender staatlicher Mittel die Sammlung der Volkslieder in der ganzen Monarchie in die Hand nehmen soll, in Deutschland ist man mit den Vorarbeiten zu einer umfassenden Sammlung beschäftigt. Die Schweiz darf hier nicht

zurückbleiben, sondern muss frischen Mutes die Aufgabe angreifen, die eine echt volksmässige, demokratische ist.

Man kann von zwei Seiten an sie herantreten, einmal von einer mehr praktischen und dann von einer wissenschaftlichen Seite.

Geht man von der ersteren aus, so wird man eine unmittelbare Wirkung auf das Volk anstreben. Man muss versuchen, die im Lied vorhandenen geistigen Besitztümer des Volkes zu wahren und ihre Erhaltung zu befördern. Es ist ein geistiger Heimatschutz, den wir da treiben, und diese Seite unsrer Bestrebungen berührt sich in der Tat mit denen des schweizerischen Heimatschutzes, der auch die Erhaltung und Förderung der Pflege des Volksliedes auf seine Fahne geschrieben hat.

Es ist dies eine wichtige Aufgabe, und wir werden sie vereint mit der Schweizerischen Vereinigung für Heimatschutz zu lösen suchen. Denn es handelt sich hier nicht nur um ästhetische oder historische Werte, die mit dem Verlust des Volksliedes selbst verloren gehen, sondern es handelt sich auch um beträchtliche ethische Werte. Es ist auch in dieser Hinsicht nicht gleichgültig, was das Volk singt, es kommt nicht bloss der literarische Geschmack in Frage. Nein, das Eindringen moderner Tingeltangellieder und Gassenhauer übt auch sittlich einen ändernden und verschlechternden Einfluss aus und senkt das moralische Niveau, gradeso, wie es auch für die moralische Physiognomie nicht gleichgültig ist, ob das Volk die guten, derben und haltbaren Bauernstoffe trägt oder sich aus einem Billigen Magazin versorgt, ob es den urchigen Dialekt zugunsten eines hochdeutsch-schweizerdeutschen Mischmasch aufgibt und das alte gute, auf seine Bedürfnisse zugeschnittene, solide und praktische Haus gegen die schlechten und für den Gebrauch üblen Erzeugnisse moderner Baugewerkschulen vertauscht. Wer den Sinn für das Echte, das Solide, das Tüchtige auf einem dieser Gebiete verliert, der leidet nicht nur Schaden an seinem Geschmack, sondern auch an seiner Seele.

Aber auch auf rein ästhetischem Boden erreichen wir mit der Pflege des Volksliedes Gutes: es wird das Auge geschärft für das Erkennen der Afterkunst, der Geschmack wird gebildet, und wer die Werte, die im Volkslied liegen, zu finden und zu schätzen weiss, der wird auch, zu dem höheren geistigen Niveau der Klassiker vordringend, das Verständnis dafür besitzen.

Gerade aus Ihren Kreisen, aus den Kreisen der Lehrer sind die ersten Anregungen in dieser praktischen Hinsicht hervorgegangen und von den mir bekannt gewordenen Männern, die in dieser Richtung gewirkt haben,

seien nur J. Winteler in Aarau (Über Volkslied und Mundart. Brugg 1895) und Otto von Greyerz in Bern (Die Sprache unserer Volkslieder. Erster Jahresber. des Deutschschweizer. Sprachvereins. 1905. S. 38 ff.) erwähnt. Diese Ansätze zur Bekämpfung des Schädlichen, sie müssen weiter ausgebaut werden, und gerade der Lehrer ist mehr als ein anderer dazu imstande.

In der Schule soll er das Volkslied an geeigneten Beispielen pflegen, soll es singen lassen, soll von seiner Schönheit reden und sie den Schülern nahe bringen. Im Gesangverein, dessen Leiter in kleinen Städten und Dörfern er wohl meistens ist, soll er Volkslieder erklingen lassen und soll sich vor der Pflege ungeeigneten Liederstoffes und öder Bravourstücke fernhalten. Hier ist vielfach auch von Lehrern gesündigt worden, die zu hoch hinaus wollten und ihr ungeübtes Material aus einem berechtigten Streben und aus einer unberechtigten Eitelkeit heraus an zu schwierige und undankbare Aufgaben setzten. Dabei geht der Sinn für das wirklich Schöne, das einfach ist, verloren, und man wertet es nicht mehr. Da muss eine Umkehr stattgreifen, und, wenn das Volk sieht, dass ein musikalisch und literarisch gebildeter Mann, wie der Lehrer, seine alten Lieder schätzt, so wird es selbst auch wieder zu ihnen Zutrauen gewinnen und sie hoch achten. Hier hat vor allem das eigene Beispiel einzusetzen.

Natürlich meine ich nicht, dass man nun dem Volke alles wahllos bieten solle: es gibt viele wertlose und langweilige Volkslieder, wie es wertvolle und wertlose Kunstpoesie gibt. Hier hat man nach ästhetischem Massstab zu sichten und man wird dabei meistens die Beobachtung machen, dass beim Volkslied das alte Gut besser und poetisch wertvoller ist, als das erst in neuerer Zeit aufgekommene. Diese Sichtung ist aber mit Erfolg erst möglich, wenn wir eine vollständige Übersicht über den Besitzstand an Liedern haben und darum ist's notwendig, zunächst einmal alles zu sammeln. Man wende nicht ein, dass nur wenig mehr vorhanden sei. Das ist nicht richtig: es ist noch viel, sehr viel vorhanden, mehr als man denkt. Nur ist es verborgen. Wer aber die rechte Wünschelrute besitzt, dem öffnen sich diese unter Schutt und in Klüften verborgenen Schätze. So hat noch kürzlich eine junge Forscherin, Frl. Elise Wipf von Zürich, im Wallis das alte Tannhäuserlied, das aus dem 15. Jahrhundert stammt, in beachtenswerten Bruchstücken aufgezeichnet.

* * *

Wir sehen also, dass auch von rein praktischem Standpunkt eine vollständige, wissenschaftliche Sammlung und Durchforschung des ge-

samten Materials notwendig ist. Wir müssen ein möglichst allseitiges und genaues Bild vom schweizerischen Volksgesang zu erhalten trachten. Während nun für die praktische Seite sich eine Wertunterscheidung der Volkslieder als notwendig erwies, haben wir dies bei der wissenschaftlichen Sammlung zunächst ganz zu vernachlässigen: hier ist prinzipiell alles gleichwertig, und alles muss gesammelt werden, was vom Volke gesungen wird ohne Liederbuch und Taktstock des Dirigenten, sei es schön oder hässlich, langweilig oder interessant. Denn auch in bezug auf den Begriff „Volkslied“ müssen wir die Grenzen für das Sammeln so weit als möglich ziehen und sagen, alles, was vom Volke gesungen und als sein Eigentum betrachtet wird, mit dem es schafft, was es will, das soll auch gesammelt werden. Das Volk nimmt in seinen Liederschatz ebensowohl Lieder kunstmässiger Dichter, wie solcher Verfasser auf, die in seinem Milieu leben, und beiden Produkten gegenüber verfährt es in gleicher Weise: es modelt um, wo ihm etwas nicht passt, es amalgamiert sich das ihm Fremdartige und prägt ihm nach Form und Inhalt des Textes wie der Melodie ganz den Stempel seiner Eigenart auf. Diese Tätigkeit, die vielfach die einzige des Volkes ist, dürfen wir nicht gering einschätzen; ist doch überhaupt Rezeption und Umarbeitung fast das einzige bei der geistigen Tätigkeit des einzelnen, wie der Völkerindividuen. Anregungen werden von andern aufgenommen und nach dem eigenen geistigen Empfinden umgeschaffen. Nur wenige führende Geister produzieren wirklich innere Werte, und diese sind es dann, die ganzen Epochen die Richtung geben und dem Jahrhundert ihren Namen aufschreiben.

Alles müssen wir sammeln, ohne irgendwie Rücksicht auf die Herkunft des Liedes zu nehmen: Lieder, von denen uns der Verfasser bekannt ist, so gut wie andre; Schweizer Lieder, wie ursprünglich deutsche und österreichische Lieder. Eine Scheidung zu machen, ist hier für uns unmöglich, da das gesamte deutsche Sprachgebiet ein Kulturgebiet ist und bald das eine Volk, bald das andere gegeben oder genommen hat. Der Dialekt aber kann meistens keinen Massstab zur Scheidung liefern, da die Lieder fast durchgängig nicht im Dialekt, sondern in einer mehr oder weniger dialektisch temperierten Schriftsprache abgefasst sind. Das Volk sucht in seinen Liedern etwas Hohes und Schönes und will es nicht in die Sprache des Alltags kleiden. Nur in bezug auf die komischen und lokalen Lieder, wie auf die Vierzeilerpoesie verhält es sich anders, weil hier der erstangeführte Grund nicht einwirkt. Auch die Lokalisierung der Lieder selbst kann nicht massgebend sein, denn meist sind die Angaben des Volkes in dieser Hinsicht falsch: wird doch z. B. das alte Lied von den zwei Königskindern, das aus dem 15. Jahrhundert stammt,

die klassische Sage von Hero und Leander behandelt und über das ganze deutsche Sprachgebiet verbreitet ist, in einem Teile der Schweiz am Hallwyler See lokalisiert.

* * *

Eine Verwirklichung dieser umfassenden Sammlung schweizerischer Volkslieder, welche die Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde an die Hand genommen hat, ist nur dann möglich, wenn die tätige Mithilfe aller Kreise gewonnen wird. Darum rufe ich Sie, die Schweizer Lehrer, die vor andern imstande und auch berufen sind, hier mitzuarbeiten, zur Mitwirkung auf und hoffe auf Ihre allseitige und warme Zustimmung. Es ist die höchste Zeit, dass mit der Sammlung begonnen wird. Nicht dass ich glaubte, das Lied ginge vollständig unter und verschwände, aber es wird umgestaltet, Altes geht verloren und weniger Wertvolles tritt an seine Stelle. Und alles muss gesammelt und aufgezeichnet werden: Lieder, wie Jodler und Juchzer. Vor allem ist die Melodie, die Seele des Liedes, wichtig: sie hält oft schlechte Texte und ist auch bei Afterliedern mitunter wertvoll. Auch handschriftliche Liederbücher, wie sie so zahlreich existieren und oftmals unter Moder und abgelegten Sachen ein verachtetes Dasein führen, sind vielfach wichtige Quellen und sind zu sammeln, sei es, dass sie erworben werden können oder zum Abschreiben dargeliehen werden.

Was aufgezeichnet wird, das muss genau, ohne jede Retouche aufgezeichnet werden, wie es vom Volke gesungen wird, mit allen wirklichen oder vermeintlichen Fehlern in Text und Melodie. Man hüte sich vor allem, hier irgendwie einzugreifen und zu bessern. Bei der Aufzeichnung soll die Quelle genannt werden, Ort und Gewährsmann, und hier ist womöglich das Geschlecht (männlich oder weiblich) und Alter, sowie die Heimat anzugeben, weil nur so eine Einsicht in die Verbreitungsgeschichte des Liedes gewonnen werden kann. Sagt das Volk etwas über die Herkunft oder über die Beziehungen des Liedes, so ist es unbedingt hinzufügen, ohne Rücksicht darauf, ob es richtig oder falsch ist: gibt es doch die Ansicht des Volkes über diesen Punkt wieder, was wichtig erscheint. Bei der Aufzeichnung dürfen keinerlei Rücksichten auf ästhetischen Wert, auf Moral wie Konfession genommen werden. Derbe und wüste Zotenlieder müssen wir so gut sammeln, wie zarte und feine Gesänge. Das Lied des Volkes birgt eben Reines und Unreines nebeneinander, und ignoriert man die eine, derbe Seite des Volksgesanges, so erhält man ein ganz unrichtiges, verzerrtes Bild von seiner wirklichen Art.

Nicht allein zur Mitarbeit an der Sammlung, sondern auch zu ihrer Mitleitung möchte ich Sie auffordern und Sie ersuchen, zwei Ihrer Mitglieder in die leitende Kommission zu wählen, um deutlich das Interesse zu dokumentieren, das Sie für das Werk besitzen.

Arbeiten Sie mit und treiben Sie dadurch im eminenten Sinne Heimatschutz. Machen Sie den Kindern in der Schule das Volkslied lieb, pflegen Sie es in den Gesangvereinen, wo Sie können. Zeigen Sie durch Ihr Eintreten für das Volkslied und dadurch, dass Sie es des Sammelns wert erachten, dass Sie es schätzen, so wird es auch dem Volke selbst wieder lieber werden, und es wird sich nicht mehr seiner Lieder schämen. Dann werden Sie durch Ihre Arbeit dazu beigetragen haben, dass Ihrem Volke hohe und herrliche Besitztümer, die es von den Vätern ererbt hat, auch für die nachfolgenden Generationen erhalten bleiben.

* * *

An diese Ausführungen knüpft sich eine lebhafte Diskussion, an der sich die HH. Dr. O. v. Greyerz, Schuldirektor Balsiger, S. Rüst (Gossau) u. a. beteiligen. Die Anregungen von Hrn. Prof. Meier finden durchweg Zustimmung. Mit Einmut wird beschlossen: Der Schweizerische Lehrerverein unterstützt die Sammlung schweizerischer Volkslieder nach Kräften und ersucht die Lehrerschaft der Kommission, welche die Sammlung an Hand nehmen wird, mit Beiträgen und Aufschlüssen behilflich zu sein.

Als Vertreter des S. L. V. in der Kommission zur Sammlung schweizerischer Volkslieder hat der Zentralvorstand bezeichnet die HH. Dr. O. v. Greyerz, Gymnasiallehrer in Bern und S. Rüst, Sekundarlehrer in Gossau, St. Gallen.

Literarisches.

Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig. B. G. Teubner. Bd. 100. *F. Paulsen: Das deutsche Bildungswesen* in seiner geschichtlichen Entwicklung. 192 S. gb. 1.65.

Der Verfasser der „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ fasst in diesem Jubelbändchen (Bd. 100 der Sammlung) die Geschichte des gesamten deutschen Bildungswesens in klarer und übersichtlicher Weise zusammen. Immer wird die Schule im Zusammenhang mit der Gesamtkultur betrachtet. Eine besondere Aufmerksamkeit widmet der Verf. den Fragen der Gegenwart; gerade hier sind bemerkenswerte Abschnitte von aktuellem Interesse. Die Geschichte des Schulwesens hat doch manch Tröstendes, und darin liegt nicht der letzte

Grund, um Lehrern das Studium der Vergangenheit ihres eigensten Gebietes zu empfehlen. Das vorliegende Bändchen hilft auch zu tiefern Studien.

Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik von Prof. Dr. Fr. Umlauft. Nr. 3.

Städtebilder aus dem Nordwesten von Nordamerika, auf Grund eigener Reisen von Prof. Dr. A. Oppel. (Mit 2 Abb.) — Eine vergessene Stadt von A. Beltramelli. (Mit 4 Abb.) — Ein Ausflug nach dem Kloster Baschkowo, ein bulgarisches Stimmungsbild von Fritz Braun. — Die militärische Bedeutung der Wasserstrassen des europäischen Russlands. (Mit 2 Kartentafeln.) — Die Verschiebung der Linien im Spektrum. — Die vorläufigen Ergebnisse der Volkszählung vom 31. November 1905 in Bulgarien. — Eugen Gelcich. (Mit Porträt.) — Kartenbeilage: Verkehrskarte von Russland. (1:10,000000.)

C. Bonhoff: *Jesus und seine Zeitgenossen.* Geschichtliches und Erbauliches. Verl. Teubner, Leipzig 1906. 124 S., geh. 1 Mk., geb. Mk. 1.25.

Wie man die Höhe eines Münsters ermisst, indem man es mit den umliegenden Häusern vergleicht, geht einem etwas von der Person Jesu auf, wenn man die Zeitgenossen kennen lernt, unter denen er strafend, tröstend und helfend in Hoheit dasteht. Wer Religionsunterricht geben muss, kann das Bändchen gut brauchen.

Dr. Paul Christ, Prof. in Zürich: *Grundriss der Ethik* 210 S. Mk. 5.50, 1905 Verlag: A. C. Schwetschke u. Sohn, Berlin.

Eine ethische Frage wie Tierschutz, Selbstmord, Luxus, Vergnügungen, Duell, Todesstrafe, Eid richtig zu beurteilen ist nur möglich, wenn man sie nicht für sich allein betrachtet, sondern in einen weitern Zusammenhang von Lebensbeziehungen hineinstellt. Von grossem Vorteil wäre es darum für einen Lehrer, wenn er Zeit fände für das Studium einer zusammenhängenden Ethik. Und ein Buch hiezu geeignet, scheint mir dasjenige Christs zu sein: es ist nicht gross, und es ist fasslich, da es keine besondere philosophische Bildung voraussetzt. Es ist hervorgegangen aus Vorlesungen, das Ergebnis langjähriger Erfahrungen und Studien und berücksichtigt besonders die Tagesfragen. Dass es von einem Theologen geschrieben ist, braucht keinen zu erschrecken, da Christ die Scheidung zwischen theologischer und philosophischer Ethik zu überbrücken sucht durch eine Auffassung, die die zwei sonst üblichen Anschauungen gemeinsam umspannt. *H. B.*

Schweizer eigener Kraft. Nationale Charakterbilder. Neuenburg. F. Zahn. Lief. 3—10; je (Subskriptionspreis) Fr. 1. 25. (Nichtsubskribenten) 2 Fr.

In den vorliegenden Lieferungen wird das Lebensbild Sulzer-Hirzels zu Ende geführt. Das Bild einer grossartigen industriellen Entwicklung steht vor uns. Nicht weniger interessant ist der Lebensgang des Schaffhausers Heinrich Moser, der sich vom Arbeiter zum Wohltäter seiner Rheinstadt emporschwingt. Da ist das Lebensbild des stand- und kernfesten Stämpfli, des weltbekannten Kaufmanns Bally (Schönenwerd), des edeln Lausanner Gelehrten Secrétan, des grossen Wohltäters von Neuenburg, J. L. von Pourtalès und des beredten Kardinals Mermillod. Jeder dieser Männer in seiner Eigenart gezeichnet, jeder ein Vorbild eigener Anstrengung und hohen Strebens. Die Darstellung durch verschiedene Autoren bringt Leben und Originalität in jeden Abschnitt, und dem frischen Text fügen Künstler mit geschickter Hand lebensvolle Bilder, um hier einen Charakterkopf, dort eine spannende Szene oder ein Denkmal schöpferischer Arbeit festzuhalten. Die hohe Anerkennung, die dieses Prachtwerk vom nationalen wie vom rein erzieherischen Standpunkt aus erfahren hat, ist wohl verdient. Für die Schweizerfamilie und die reifere Schweizerjugend ist das ein herrliches Geschenkbuch.

Pestalozziblätter.

Herausgegeben von der Kommission des Pestalozzistübchens in Zürich.

Siebenundzwanzigster Jahrgang.
1906.

Beiblatt zur „Schweizerischen Pädagogischen Zeitschrift", Jahrgang 1906.



ZÜRICH.
Druck und Verlag: Art. Institut Orell Füssli.
1906.

Inhaltsverzeichnis

des 27. Jahrganges 1906.

Pestalozziblätter.

XXVII. Jahrg. No. 1. Beilage zur „Schweiz. pädagog. Zeitschrift". Mai 1906.

27. Jahresbericht des Pestalozzistübchens in Zürich 1905.

Zum erstenmal seit längerer Zeit besass die Kommission, deren Protokolle und Ausfertigungen stets vom Präsidenten besorgt worden waren, wieder einen Aktuar in der Person ihres neuen Mitgliedes, des Herrn Dr. Hermann Pestalozzi-Schulthess, da der Genannte in freundlicher Weise sich bereit finden liess, das Amt zu übernehmen.

In drei Sitzungen wurden die zu erledigenden Geschäfte behandelt. Ihre Zahl war kleiner als gewöhnlich, was zum Teil auch mit gesundheitlichen Störungen zusammenhing, denen der Präsident leider auch im abgelaufenen Jahre unterworfen war; möge das neue Jahr ihm wieder volle Gesundheit bringen.

Das Haupttraktandum bildete die Unterkunft der Handschriften des Pestalozzistübchens. Infolge der Niederlegung des nördlichen Teiles des alten „Wollenhofs" und der sich daran schliessenden Umbaute hatte Ende 1904 mit dem Krankenmobilienmagazin auch dessen Verwalterin, die einzige Bewohnerin des ganzen Gebäudekomplexes zur Nachtzeit, das Gebäude bleibend verlassen. Anderseits hatte in den knapper gewordenen Räumen die Zahl der Immerbrenner vermehrt werden müssen. Nur mit Besorgnis blickte die Kommission auf die dadurch bewirkte Steigerung der Feuersgefahr. Insbesondere von Seiten der Stadtbibliothek, die den ihr gehörenden Niedererschen Nachlass im Pestalozzistübchen deponiert hatte, wurde auf die Notwendigkeit von Sicherungsvorkehrungen hingewiesen. Nach einlässlichen Beratungen wurde beschlossen, die handschriftlichen Bestände aus dem Wollenhof wegzunehmen und in ein kleines wenige Schritte oberhalb des Wollenhofes befindliches an die Kochsche Badeanstalt anstossendes Gebäude zu verlegen, wo sie gesichert erscheinen, soweit das unter gegenwärtigen Verhältnissen möglich ist.

Sehr erfreut wurden wir durch eine Gabe von 500 Fr., die ein ungenannt sein Wollender uns zustellte.

Zürich, 18. Mai 1906. Für das Pestalozzistübchen:
Hermann Escher.

* * *

Anhang.

Erwerbungen des Pestalozzistübchens im Jahre 1905.

a) durch Ankauf.

Bilder: 200 Exemplare des Bildes „Pestalozzistatue in Yverdon" von Boissonas. (Zum Verkauf im Pestalozzistübchen). — Pestalozzi von Lipps, gestochen von Ruschewey. Rosenthal, München. Fr. 2. 90.

Bücher: Luginbühl, Biographie Ph. A. Stapfer, 2. Aufl. (Buchhandlung Reich, Basel). — Keller, Rede zur Einweihung des Denkmals Hans Georg Nägelis. (Antiqu. Basel). — Aus dem Leben Ludwig Vogels, zwei Neujahrsblätter von Sal. Vögelin. — (Durch Mitgliedschaft) Annales de la Société Jean-Jaques Rousseau in Genf. Annales, vol. I 1905.

b) Durch Schenkung.

Reliquien: Lehnstuhl Pestalozzis aus dem Nachlass von Georg Tobler, Mitarbeiter Pestalozzis. Geschenk von Frau *Tobler-Ebneter,* St. Gallen.

Bilder: Pestalozzi-Denkmal in Yverdon von Herrn *E. Ackeret,* Bern. — Bild von Renata Eibler, Braut Blochmanns, Zögling des Töchterinstituts in Yverdon, von Oberschulrat Dr. *A. Israel.* — Schweiz. Pädagogenbilder, von Lehrer *Aaron* in Berlin.

Bücher: Strickler, Aktensammlung der Helvetik Bd. X (Schlussband); vom *eidg. Departement des Innern.* — H. Krüsi, bibl. Ansichten der Werke und Wege Gottes, von der *Stadtbibliothek Zürich.* — Neujahrsblatt 1906 von der *Stadtbibliothek Winterthur.* — Seminardirektor Dr. H. Morf, II. Teil, von Herrn *E. Walter,* Winterthur. — Natorp, Pestalozzi und die Frauenbewegung, von Buchhandlung *H hr und Beer,* Zürich. — Tobler, G., Prof. Aus dem Leben eines Pestalozzianers; von Prof. *G. Tobler* in Bern. — Natorp, Pestalozzi und die F uenbewegung, von Prof. *Natorp,* Marburg. — Zürch. Schülerverzeichnisse von Prof. *Gessner,* Aarau. — Schaffhauser Neujahrsblatt 1906 von Prof. *R. Lang,* Schaffhausen. — Analekten 1906; von Prof. Dr. *Dierauer,* St. Gallen. — Zürcher. Neujahrsblätter von Mad. *Merz,* Lausanne, Dr. *G. Krüsi,* Herisau, Lehrer *J. K. Däniker, Peter,* Schlosser, Zürich I. — Walter, Biographie von Dr. Morf II, Mitteilungen der Antiqu. Gesellschaft Zürich 1905, Morf, die Pestalozzische Anstalt in Neapel, Salomon, Före och after Pestalozzi, Lienhard och Gertrud von Pestalozzi, Bürkli, Blumenlese, helvet. Almanach von 1799, zürch. Neujahrsblätter von Nationalrat *Fritschi,* Zürich V. — Israel, Pestalozzibibliographie II und III. Morf, Rede bei der Pestalozzifeier 1900. Eine Pestalozzische Anstalt in Neapel. Neujahrsblätter von Prof. *O. Hunziker,* Kilchberg.

Manuskripte: Brief von H. Krüsi. Autographen von Pestalozzi, Krüsi und Niederer auf Einem Blatt von Dr. *G. Krüsi* in Herisau. — Auszug aus den Akten des Prozesses der Witwe Krüsi-Näf gegen Gottlieb Pestalozzi von Bezirkslehrer *C. W. Fröhlich* in Brugg. — 16 Kopien von Briefen und Aktenstücken, angefertigt und geschenkt von Prof. *Otto Hunziker,* Kilchberg b. Z.

Personalnotizen.

Die früheren kurzen Artikel dieser Rubrik Nr. 1—8 in dem wir gedrängte Notizen über Männer gaben, die in Pestalozzis Lebensgeschichte eine Stelle einnahmen oder um dieselbe sich verdient machten, befassen

Nr. 1—3.	Wilhelm Gamper, Abel Merian, Fr. Trechsel,	Pestalozziblätter	1894, 3.
Nr. 4.	K. Witte,	„	1897, 3.
Nr. 5.	Abraham Heussler,	„	1897, 4.
Nr. 6.	Ignaz Heinrich von Wessenberg,	„	1898, 1.
Nr. 7.	Dr. Theodor Ziemssen,	„	1901, 1.
Nr. 8.	Joh. Friedrich Benzenberg,	„	1905, 2.

Wir denken diese Serie im laufenden Jahrgang fortzusetzen und an die einzelnen Notizen, wie schon bei Nr. 8, womöglich kürzere oder längere Exkurse aus Briefen oder Schriften der Betreffenden anzuschliessen.

9. Karl August von Wangenheim.

Geb. 14. März 1773, gest. 19. Juli 1850.

Geboren und erzogen in Coburg, studierte die Rechte in Jena und Erlangen, trat dann in die Dienste der preuss. Regierung in Bayreuth und derjenigen von Sachsen-Coburg-Saalfeld, ward 1804 wegen seiner Freimütigkeit entsetzt, aber vom Reichshofgericht in Schutz genommen, widmete sich in Hildburghausen dem Studium des Finanzwesens und trat dann in württembergischen Staatsdienst: 1806 Präsident des Oberfinanzdepartements, 1809 Präsident der Oberregierung, 1811 Präsident des Obertribunals und Kurator der Universität zu Tübingen unter König Friedrich I. Seinen dreijährigen Aufenthalt in Tübingen hielt er für die glücklichste Zeit seines Lebens. In späteren Jahren äusserte er selbst über diese Periode: „Ein erhebender Wirkungskreis, ein ungetrübtes Geschäftsverhältnis, erprobte Mitarbeiter, Zeit und Gelegenheit für eigene wissenschaftliche Fortbildung und Freunde, deren Wohlwollen und Treue über jene Zeit hinausdauerten und sich noch heute bewähren, was konnte ich Glücklicheres wünschen und verlangen?“ In diese Zeit fällt auch seine lebhafte Korrespondenz mit Pestalozzi und Niederer, die das Pestalozzistübchen in fast lückenloser Reihenfolge vom Morfschen Nachlass erhalten hat und aufbewahrt; schade, dass die Antworten von Pestalozzi und Niederer fehlen. 1816 wurde W. von Wilhelm I. zum Kultusminister ernannt; „durch seine rastlose Tätigkeit, durch seine Begeisterung für alles Wahre, Schöne und Gute, durch die Energie seines Willens und die Beharrlichkeit in seinen Beschlüssen hatte W. gegründete Ansprüche auf die ihm angewiesene hohe Stellung“. — Als Minister, nachher als Bundestagsgesandter bis 1823 widmete W. seinem Staate wichtige und hochgeschätzte Dienste,

einzukommen; gleichzeitig trat er in der hessischen Deputiertenkammer als hervorragendster Redner des ganzen Landtages, und, der gemässigten Richtung angehörig, als die beste Stütze des Ministeriums in den schulpolitischen Kämpfen jener Tage hervor, so dass er das Anerbieten erhielt, in die damals noch getrennten Kollegien des Oberschulrats und Oberstudienrats in Darmstadt einzutreten. In dieser einflussreichen Stellung erhielt er das Referat über das ganze Schulwesen des Landes und erwarb sich bleibende, bis auf den heutigen Tag fortwirkende Verdienste in der Hebung des höhern, wie des niedern Schulwesens in Hessen. Gleichzeitig übernahm er die Direktion der Realschule und der bis dahin nur in primitiven Anfängen vorhandenen technischen Schule in Darmstadt und schuf dieselbe zur höhern Gewerbeschule des Grossherzogtums um, welche 1836 eröffnet wurde und sich in der Folge zur heutigen technischen Hochschule in Darmstadt entwickelt hat. In dieser neuen Tätigkeit erscheint er zugleich als weitblickender und schlagfertiger Vorkämpfer für die Gleichberechtigung des realistischen Unterrichtswesens mit dem sog. humanistischen. 1846 musste er aus Gesundheitsrücksichten zurücktreten. Er lebte von da an zurückgezogen, im Kreise seiner Familie und zahlreicher geistig hochstehender Freunde, mit wissenschaftlichen Studien und der Herausgabe der Neuauflage seiner Lehrbücher beschäftigt, bis er am 10. Juli 1870 starb, einer der letzten grossen Mitarbeiter Pestalozzis in Iferten. (Allgem. deutsche Biographie, 30. Band, Biographie von W. Rohmeder p. 772—774, sowie Lebensbild Schachts von demselben in Dittes' Pädagogium Bd. IX, 1887 p. 116; auch Schulz, Gustav, Ein Jünger Pestalozzis (Th. Schacht), Briefe aus dem Jugendleben eines deutschen Gelehrten, Erfurt 1890.)

Erst Dr. A. Israel hat an mehreren Stellen seiner Bibliographie (I 348, 411, 540, 541, III 310, 412, 573 u. a.) aufmerksam gemacht, wie Schacht mehrfach in meist ausführlichen Darlegungen, als Augenzeuge über die Verhältnisse in Iferten 1810—1813 sich ebenso gründlich und einschneidend als doch massvoll abwägend geäussert, die nur darum weniger beachtet wurden, da seine Auslassungen anonym blieben. Namentlich ist dies der Fall mit einer Kritik der Schrift von Jeremias Meyer: Wie Herr Jos. Schmid die Pestalozzische Anstalt leitet, Stuttgart, Metzler, 1822, im Hermes, oder Kritisches Jahrbuch der Literatur, 1823, Erstes Stück, Leipzig, Brockhaus, einem Aufsatz, dem Dr. Israel mit Recht so hohen Wert beilegt, dass er zu Handen der Pestalozziblätter den Niederer betreffenden Teil eigenhändig abgeschrieben hat. Aus einem Brief Schachts an Blochmann führt er dazu folgenden Commentar Schachts, der Schacht bestimmt als Autor klarstellt (Israel I p. 348), an: „Rezension ists weniger, als ein Blick auf das Pestalozzische Institut, wie es zwischen 1810 und 1813 war, in jenen Jahren, die wir ja beide dort zugebracht haben. Als ich den Aufsatz niederschrieb, kamen die Erinnerungen über mich und gern hätte ich viel davon aufgezeichnet, wenn der Zweck es erlaubt hätte. Ich wollte aber nur eine Einleitung zu Meyers Buch ver-

fassen und ich wollte dartun, dass die Schilderung der jetzigen Verdorbenheit des Instituts sehr glaubwürdig sei, wenn man auf den frühern Zustand zurückblicke [1]). Was ich in diesem Bezuge niedergeschrieben habe, stützt sich auf meine Wahrheitsliebe. Ich kann sagen, ich schrieb es mit Sorgfalt. Wende also eine Stunde an, es zu lesen und sag mir freimütig, ob ich Pestalozzi und Niederer richtig gezeichnet." (Mainz, 22. Dez. 1822.)

„Es dürfte kaum," fügt Israel bei, „eine gründlichere und unparteiischere Schilderung der Zustände und Bestrebungen im Ifertner Institute in der Zeit des beginnenden Verfalles und kaum eine zutreffendere Charakteristik Pestalozzis und Niederers geben, als sie dieser Aufsatz von Schacht im Hermes darbietet."

Wir glauben daher, sie soweit möglich auch in den Pestalozziblättern der Gegenwart wieder vorführen zu sollen, und bringen neben der Schilderung Niederers auch diejenige der Stellung der Frau Pestalozzi und der ökonomischen Lage 1810–1813, d. h. die ganze Stelle p. 305—314 des betr. Heftes des Hermes (nach dem in der Stadtbibliothek Zürich nun sub Gal. XXX 645 vorgefundenen und hier zu Grunde gelegten Exemplar). Nur die Beschränktheit des Raumes hinderte uns den Aufsatz in extenso mitzuteilen; er verdient auch in seinem früheren Teil p. 289—305 jetzt noch die volle Beachtung der Pestalozziforscher.

Schacht, Über Pestalozzis Institut.

(Hermes 1823, I p. 307 ff.)

. . . Eine Hausmutter war in der Tat ein wesentliches Bedürfnis. Frau Pestalozzi, die damals noch lebte, mochte nicht die Eigenschaften einer Hausmutter besitzen. Zudem war sie alt, älter als ihr Gemahl, und kam selten von ihren Zimmern, wo sie, mit weiblicher Arbeit beschäftigt, im Lehnstuhle sass und etwaige Besuche freundlich empfing. Bei ihr war der einzige Ort, wo eigentlich auf äussern Anstand gesehen wurde; aber sonst konnte sie dem Hause nichts sein. Es fehlte daher die Sorglichkeit der Familienmutter und jener Antrieb zur Ordnung, Reinlichkeit und zum gesitteten Benehmen, welchem die Anwesenheit der gebildeten Frau gebietet oder zu wecken weiss. Ebenso vermisste man die in so grosser Wirtschaft nötige Genauigkeit und zweckmässige Sparsamkeit. Die verschiedenen Teile der Verwaltung bestanden jeder für sich, ohne gehörige Verbindung. Nach einer gebietenden Oberaufsicht über alle fragte man vergebens. Zwar liess sich für die kleineren Knaben in mehrerer Hinsicht auf die Pflege der gutherzigen Frau Krüsi rechnen, die ausserdem als Schaffnerin gewiss nur den Vorteil des Hauses gesucht hat. Sie besass aber nicht das umsichtige Auge, die nötige Einsicht und die Kraft um das übrige weibliche Personal, wovon sie ohnehin an Stand und Lebensart wenig entfernt war, beherrschen zu können. Und hätte sie es gekonnt, so wäre sie doch ebenso wenig als der redliche Führer des Bureaus, der

[1]) trotzdem Schacht jederzeit und auch hier mit höchster Achtung und Verehrung von Pestastalozzi, seiner Persönlichkeit und seinem Werke geredet hat.

gewissenhaft Ausgaben und Einnahmen berechnete, im stande gewesen, stets die ersteren mit den letzteren im Gleichgewichte zu halten. Dazu bedurfte es durchgreifender Massregeln und unter andern sowohl einer neuen Festsetzung der Pensionsgelder und des nötigen Lehrerpersonals, als einer Beschränkung bedeutender Nebenausgaben.

Pestalozzi selbst hat nie verstanden, Besitz zu wahren, geschweige zu vergrössern; aber die Berichte seines Bureauhauptes mussten ihm zu Herzen gehen und drückten ihn zuweilen so, dass er in Gang und Mienen das Bild der Schwermut war. Er glaubte, er müsse selbst eingreifen und der vorhandenen Unordnung steuern; da ihm aber der Blick fehlte, das Wesentliche vom Zufälligen zu unterscheiden, so ärgerte ihn meistens nur dieses; er schalt über Kleinigkeiten; im Wesen blieb's nach wie vor. Dass jemand fehlte, der die Lenkung des ganzen Hauses in Händen habe, fühlte er wohl, stiess aber redlich gemeinte Anerbietungen wackerer Männer zurück, fast aus Misstrauen, indem er fürchtete, man wolle ihm die Herrschaft seines Hauses entreissen. In der Tat hätte er auch einen Teil seines Willens opfern und seine Neigung zum Wohltun beschränken müssen. Jedoch mochten ihn wohl gar keine Rücksichten in diesem Verfahren bestimmen; vielleicht war es nur, ihm unbewusst eine innere Geringschätzung der Kunst, äussere, zur Erhaltung eines unternommenen geistigen Werkes nötige Bedingungen zu berechnen, insofern nämlich diese Kunst die vorzüglichste eines Menschen und nicht bloss ein willkommenes Nebentalent sei. Ich zweifle deshalb, ob er die ökonomische Oberleitung seines Hauses irgend jemand, und wenn auch einem wahren Freunde der Methode, zugestanden hätte, ohne ihn mindestens für ebenso erfinderisch in der Methode als praktisch in Geschäften zu halten. Und dennoch hätte der Begünstigte ihm den Schein der Oberleitung nicht nehmen dürfen. Ein solcher Mann fand sich nun damals unter dem Personale der Anstalt nicht und war auch gewiss nur in der Voraussetzung wünschenswert, dass sich mit der erforderlichen Regierungsfähigkeit auch mehrseitige Bildung und ein edler Charakter in ihm verbände.

Übrigens blieb das Bedürfnis ökonomischer Rettung in jenen Jahren, von denen hier die Rede ist, noch ziemlich im Hintergrund; Enthusiasmus und lebhafte Tätigkeit verhüllte dem Blick jene betrübende Aussicht. Noch lebte der Alte selber unter den Lehrern und Zöglingen, noch hatte sich keiner zwischen ihn und sie hineingedrängt, um Erkältung zu veranlassen, und noch hielt die Liebe zu ihm und zur Sache das Ganze zusammen. Die mangelnde Regierungskraft ersetzten in mancher Hinsicht die auch unter der tüchtigsten Leitung einer Anstalt stets nötigen Lehrerversammlungen, wo man über die Bedürfnisse und Behandlungsweise der Zöglinge, über Zusammenhang der Klassen und Unterrichtsfächer, über Gesetze zur Erhaltung der Hauspolizei und über manches Nötige sonst sich besprach und geeignete Beschlüsse fasste. Bei weitem der wichtigste Zweck solcher Versammlungen muss aber der sein, dass der Blick jedes Mitgliedes auf das Ganze gerichtet werde, da man, tätig

im eigenen Geschäfte, oft das Verhältnis desselben zu den andern vergisst und in der einseitigen Richtung, die uns die Vorliebe zum Einzelnen gar zu leicht gibt, den Zweck des Gesamten aus dem Auge verliert. Dies ist um so nötiger in einer Anstalt, wo eine neue Idee des Unterrichts soll durchgeführt werden, und war deshalb auch in Iferten nicht ausser acht gelassen. Man wollte die Zusammenkünfte benutzen, um die Vorstellung von der Methode zu erfrischen, ja, da sie noch unvollkommen gedacht und noch weit unvollkommener ausgeführt war, zu immer grösserer Klarheit zu bringen. Weil aber jedes einzelne Mitglied vorzüglich im besondern lebt, so mochte solche Absicht schwer zu erreichen sein ohne Vorsitz eines denkenden Kopfes, der bei allen dahinführenden Erörterungen, sowohl sittlicher als intellektueller Art, sich der Prinzipien und Folgesätze der gemeinsamen Sache stets bewusst ist und sie zu eigenem, dauerndem Studium gemacht haben muss. Hier wäre der Meister an seinem Platze gewesen. Er war es aber nur höchst selten, ja, er war, eben wegen seiner Vertiefung in irgend etwas Besonderes, auch dazu nicht geeignet; auch möchte bei seinem Alter und seiner sonstigen rastlosen Tätigkeit dies Geschäft ihn nur belastet haben. Zum Glück besass er einen Mann dafür in der Person des schon genannten Religionslehrers *Niederer*.

Wir kommen hier zur Beantwortung jener Frage: wer sich im Institut der Unwissenheit entgegengestellt und den Geist der Methode erhalten habe. Sie beantwortet sich wohl am besten, wenn man die Wirksamkeit dieses Mannes (des Religionslehrers Niederer) betrachtet.

Es ist bekannt, dass Hr. Niederer schon in jungen Jahren eine Pfarrstelle im Appenzellerlande bekleidet, sie aber aufgegeben hat, um an den Erziehungsversuchen Pestalozzis teilzunehmen. Er war bereits dessen treuer Gehilfe in Burgdorf und Buchsee und hat das bald nachher wandernde Institut ins Waadtland, nach Iferten, begleitet. Den Pèstalozzischen Ideen ist er bis jetzt treu geblieben als Verfechter gegen alle Angriffe, selbst dann, als er aus des Greises Freundschaft verdrängt worden und nun der Person deshalb in Feindschaft entgegenstehen muss. Schon daraus geht hervor, dass er ein Mann ist, welcher die Sache der Person von der Sache der Wissenschaft zu trennen vermag, was ruhigen Gemütern leicht, leidenschaftlichen aber schwer wird und alsdann eine vorzügliche geistige Kraft voraussetzt. Zwar hat ihn der Streit über Gedanken oft bis zu persönlicher Erbitterung geführt, doch nie so, dass er nicht leicht wieder das Treffliche in seinem Gegner erkannt und die Hand zur Versöhnung geboten hätte. In der Lebhaftigkeit des Geistes hat er Ähnlichkeit mit seinem Meister; sonst finden sich im Wesen beider Männer die grössten Gegensätze, jedoch von solcher Art, dass einer dem andern viel sein musste und ihre Naturen sich zu gegenseitiger Ergänzung völlig bedurft hätten, wenn der Jüngere mehr ruhige Klarheit und weniger Neigung besessen, mit seiner Feder ins Endlose zu arbeiten. Was der Alte an sich selbst vermisst: mit Begriffen, mit Urteilen und Schlüssen, mit philosophischer Entwicklung umgehen zu können, gerade darin zeigt der

Jüngere besonderes Geschick und Tätigkeit Er hat die Gabe, einen verschlossenen Gedanken wie eine Rosenknospe so zu öffnen und auseinanderzulegen, dass man sich wundern muss, welche Fülle von Blättern hier in so engem Raume zusammengedrängt war. Übrigens sind es nicht gerade die Gegenstände selbst, welche den Alten stets zum Sinnen und Helfen und Schreiben bewogen, sondern dessen und anderer Gedanken darüber, welche der Jüngere zum Ziele seiner Forschungen gemacht hat. Schwerlich würde er auch die Methode des Meisters erfunden haben, wohl aber vermochte er, den gefundenen Wahrheiten erst eine wissenschaftliche Gestalt zu geben und sie nach mehreren Seiten bis zu einer viel umfassenden Lehre auszudehnen. Eben deshalb ist er nicht, wie der Alte, ein Mann des Volkes, sondern der Literatur, und hat nicht, wie jener, sich der gelehrten Beschäftigung entzogen, sondern gerade das Bedürfnis gefühlt, Schriften der Philosophen und Erzieher zu studieren.

Umso eher konnte er das Mittel bilden zwischen der Literatur und dem pädagogisch ungelehrten Pestalozzi, sobald nämlich dieser ihn für den Befestiger und Erweiterer seiner Ideen gelten liess; und das tat er und hat es wiederholt in den bestimmtesten Worten erklärt, wie z. B. in den mit Fleiss gearbeiteten Paragraphen gegen Bremi, wo er sagt: „Sein System ist es allein, wodurch Niederer mit dem Institute verbunden ist, und gar nicht seine Persönlichkeit. — Seine Ansichten und Urteile sind beinahe sämtlich Resultate seiner Reflektionen. Ich weiss kaum, was reflektieren ist. Meine Urteile und Ansichten sind beinahe alle Resultate meiner immediaten Anschauung und meiner belebten Gefühle. Zudem verstand ich Niederers Sprache nicht, aber seine Schutzschrift hat mich sie verstehen gelehrt. Ich konnte nicht satt werden, sie zu lesen. Ich fand mich selbst fast in jeder Zeile und bestimmt klarer ausgesprochen und tiefer durchgedacht, als ich mich und meine Meinung je über das Erziehungswesen, über den mütterlichen Instinkt, über die Natur und das Wesen der Schule, über das Institut usw., kurz, über alle Grundsätze und Ansichten, um die es jetzt wesentlich zu tun ist, erkannt und ausgesprochen." — Die in diesen Worten genannte Schutzschrift gehört zu dem Bücherstreit, der sich für und wider die Methode erhoben hatte. Niederer wusste ihn rege zu halten und für Entwicklung der Pestalozzischen Ansichten Gewinn daraus zu ziehen, indem er besonders das Verhältnis derselben zu den Ansichten der Philanthropen und Humanisten genau zu bezeichnen unternahm. Dass in diesem Geschäft die höchst lebhaften blauen Augen des Mannes, ausser wirklich rein psychologischen Blicken, noch weit mehr leidenschaftlich schneidende, auch falsche getan, und seine Feder fast weniger durch philosophische als polemische Lust regiert schien, das haben damals manche wahre Freunde des Institutes laut getadelt, und vor allem beklagt, dass der geistvolle Mann dadurch vom innern Wirken im Institute zu lange abgezogen werde.

Jedoch war er auch im Innern des Institutes, und wenn auch nicht in dem Masse, wie er hätte sein können, eine gedankenfördernde Kraft, indem

er alle Gegenstände der Beratung und Unterhaltung, [ihnen] die geistige Seite abgewinnend, stets auf Grundsätze zurückführte. Seine öffentlichen Vorträge über Pestalozzis Leben und über das Wesen der Methode, werden noch jetzt denen, die ihn hörten, unvergesslich sein; sowie er in die Behandlung der Zöglinge, von streng sittlichen und methodischen Prinzipien ausgehend, einen Ernst und eine Folgerichtigkeit brachte, die schwerlich ohne ihn das Produkt der Lehrerversammlungen gewesen wäre.

Er hätte in der Anstalt herrschen können; er strebte aber nicht darnach, teils durch seine Polemik beschäftigt, teils sich begnügend an dem gelegentlichen Übergewicht seiner Aussprüche. Nur als eine gewisse Lauigkeit sich hie und da zu zeigen anfing, sah er sich zu der Einsicht genötigt, dass er mehr handeln und eingreifen müsse. Er erschien deshalb nicht mehr als gewöhnliches Mitglied in der Lehrerversammlung, sondern als Vorsitzer derselben im Namen und Auftrag Pestalozzis. Schade, dass seine eigene Natur ihn hinderte, diesem Auftrage kräftig zu entsprechen, denn, fast gleich dem Alten, liess er sich zuviel gehen und machte sich öfterer Vernachlässigung der Tagesordnung schuldig. Hätte er zugleich praktische Tätigkeit besessen, so war er damals der einzige, der ohne Widerrede des Alten noch des Hauses die ganze Leitung desselben über sich nehmen konnte. Denn das Verhältnis beider trefflichen Männer zu einander trug ganz das Gepräge der Freundschaft, und zwar einer so eigentümlichen, dass sie dem künftigen Lebensbeschreiber Pestalozzis ein höchst anziehendes Kapitel liefern wird. Wir begnügen uns hier nur mit der Bemerkung, dass ihr Umgang eine gegenseitige Belebung war, indem sie sich abstiessen und anzogen, oft im scharfen Ernst, gewöhnlich im witzigsten Scherz, und dass Pestalozzi selbst an mehreren Orten, vorzüglich in den schon angeführten Paragraphen, bedeutende Worte darüber gesagt hat: z. B. „Niederer hat Eigentümlichkeiten an sich, die ich oft mit Mühe trage, weil sie den meinigen geradezu entgegenstehen. — Seine Persönlichkeit nähert sich der meinigen so wenig, als meine der seinigen; aber sein Leben ist seine Freundschaft; sein Ausharren für meine Zwecke, sein Kampf, den er anhaltend mit sich selbst und mit seiner Persönlichkeit besteht, um meinen Lebenszwecken immer mehr zu sein; selber seine Widersprüche und sein Widerstand gegen meine Persönlichkeit, wenn er sie mit meinen Zwecken in Konflikt findet, beweiset das Edle, das Ausserordentliche, das Reine seiner Freundschaft. Würde er weniger widerstehen, er würde weniger lieben . . ."

Zwei Jahre früher, ehe dies geschrieben wurde (1811), lebten einmal beide Männer geraume Zeit auf demselben Zimmer, und wie sich damals ihre gesprochenen und geschriebenen Gedanken mischten, davon zeugt die reichhaltige Überarbeitung einer zuvor in Lenzburg von Pestalozzi gehaltenen Rede. Sie mag wohl oft dazu beitragen, Hrn. Niederer jene Zeit innigen Zusammenlebens lebhaft zu vergegenwärtigen, und sicher auf schmerzliche Weise, wenn er sieht, wer seinen Platz in der Freundschaft des Greises, der

gerade in der steigenden Schwäche des Alters einen edlen Geist als Stütze bedurfte, eingenommen hat. — Genug davon!

Wir glauben, dass unsern Lesern das ehemals Löbliche und Tadelnswerte der Anstalt in der Hauptsache klar geworden ist. Ebenso wird die Möglichkeit des jetzigen Verderbens derselben ausser Zweifel sein, sofern wir annehmen, *die frühern Fehler seien geblieben, ja, das höhere Alter des Stifters habe sie noch verstärkt und mit der Entfernung Niederers* sei die Haltung der geistigen und *sittlichen Grundsätze verloren gegangen.*

Letzteres wäre also noch zu erweisen übrig und könnte nur geschehen durch eine Beleuchtung des Mannes, der an Niederers Stelle getreten, nämlich des Hrn. *Joseph Schmid.*

Gerade dies bildet aber die Basis der zu beurteilenden Schrift, da sich Hr. Meyer überaus anziehend und erschöpfend über die Erziehungsansichten und den Charakter Schmids, sowohl in allgemeiner Beziehung als in einer Menge von einzelnen Zügen ausgesprochen hat. Besässe Referent, der mit Hrn. Schmid nicht gleichzeitig im Pestalozzischen Institute gelebt hat, ebenfalls eine vollständige Kenntnis desselben, so würde er nicht das Wort *möglich* in Hinsicht der Wahrheit des Meyerschen Buches gebraucht, sondern sich entschieden für oder wider sie erklärt haben. Indes hält er für nötig, auch das Wenige, was er früher über ihn Glaubhaftes vernommen oder als Augenzeuge berichten kann — einige Verhandlungen zu Hofwyl im Jahr 1817 abgerechnet —, den Lesern nicht vorzuenthalten; sie mögen dann selbst ermessen, inwiefern es jene Möglichkeit noch zu verstärken imstande ist, oder nicht.

Hr. Schmid gehört selbst zu den Zöglingen der Pestalozzischen Anstalt. Er zeigte Fähigkeit zur Mathematik, die in früherer Zeit fast das Hauptlehrmittel daselbst war. Da nun das methodische Verfahren die Schüler sehr anzog und ihre Tätigkeit anregte, so machte er, nach Massgabe der Kenntnisse seiner Lehrer, beträchtliche Fortschritte. Er war von unbemittelten Eltern und konnte das Institut als seine Heimat betrachten. Man gebrauchte ihn deshalb, statt ihn vielseitiger zu beschäftigen und seine fernere Bildung ausserhalb der Elementaranstalt zu befördern, so bald als möglich zum Wiederlehren des Erlernten. Seine Rührigkeit ward durch Lob gehoben; das Gefühl, etwas von Belang zu können und zu leisten, gab ihm innerliche Zuversicht. Pestalozzi war entzückt von seiner Derbheit, entzückt von seinem Talent, und glaubte, was er oft glaubt, Ungeheures zu sehen. Und weil der Vater der Anstalt ihn vor allen pries und erhob, so ward er auch ein Gegenstand der Achtung der Zöglinge und mancher im mathematischen Wissen ebenso unerfahrenen als zum Enthusiasmus leicht bereiten Jünglinge. Selbst erfahrenen Männern gefiel seine Tätigkeit; sie hielten dafür, dass ein mathematisches Genie, wenigstens ein guter Lehrer seines Fachs sich in ihm entwickle. Pestalozzi sah ihn schon entwickelt. Der junge Mensch sah natürlich dasselbe und in kurzer Zeit war der Anmassling fertig, der sein geringes Wissen für die Wissenschaft selbst halten mochte. Er trieb dabei seine Sache mit Feuer-

eifer und schrieb seine weitläufigen Bogen über die Elemente der Form und Zahl. Als ein Licht des Hauses und der Welt, glaubte er nun über die planimetrischen Figuren hinaus nicht aufwärts in der Wissenschaft sich bemühen, sondern seitwärts alle Unterrichtsmittel, von denen er nichts verstand, beleuchten zu müssen. Indem einige, das Institut fehlerhaft findende Fremde sich in seiner Gegenwart über die Mängel aussprachen, fasste er ihre Bedenken auf und fand, dass ausser ihm nichts tauglich sei. Er selbst war zu hohem Ruhme gestiegen, und doch nur durch Linien und Zahlen. Diese waren also hinlänglich, einen Menschen zu bilden, ohne dass er mehr als mittelmässig nur die Orthographie seiner Muttersprache zu verstehen brauche. Er begegnete also seinen frühern Lehrern und dem verehrten Vater selbst mit unziemlichen Urteilen. Es bildete sich eine Partei um ihn; Uneinigkeit im Institute war die Folge, und der junge Mann, der nur noch zu jung war, um den ihn liebenden Alten und das ganze Haus zu beherrschen, musste es verlassen. Er brüstete sich damit, dass er ein Martyrer grosser Ideen geworden, und da in seinem Wahne Europa, ja die Welt auf ihn blickte, so schrieb er ein Buch, das er die Keckheit hatte, *Erfahrungen über Erziehung, Institute und Schulen* zu betiteln. „Durchbrochen," heisst es darin, „hat die Klarheit das Weltlicht und ich sah die Irrtümer, und die Welt zitterte vor meinem Sehen." Da die Welt vor ihm zittterte, so neigte er dahin, sie durch Schein in diesem Zittern zu erhalten, und erliess gewaltige Aussprüche, die vielleicht ein Unbärtiger und Verstandloser wirklich wegen ihrer Entschiedenheit als Wahrheit oder Kraft anstaunen mochte, z. B.: „Ich habe ausgesprochen, Erziehungsinstitute seien die Schande der Menschheit. Es frägt sich, ob das Pestalozzische auch in diese Reihe gehöre, und ich antworte kühn: Ja!" Referent ist gerade in jener Zeit nach Iferten gekommen, als Schmid das Institut verlassen hatte. Er hörte natürlich vieles von den vorgefallenen Bewegungen und Auftritten erzählen. Hiemit harmonierten jene gedruckten Aussprüche und in gewisser Hinsicht auch ein Porträt desselben, welches in Pestalozzis Besuchszimmer hing. Den zahlreichen Fremden, die sich im Schlosse zu Iferten herumführen liessen, wird dies Zimmer erinnerlich sein, wo den Hauptplatz über dem Sofa ein gelungenes Porträt Pestalozzis zierte, ein Kniestück, von Schöne(r) gemalt. Der Ausdruck darin war überaus treffend und anziehend. Rechts und links hingen die Brustbilder Krüsis und Niederers, gleichfalls sprechend, indem auf jenes Antlitze das ruhig Herzliche und Redliche waltete, aus den Augen und von der Stirn des letztern die geistige Schärfe hervorleuchtete. Ausser ihnen sah man an den Wänden umher die andern ältesten Gehülfen des Meisters. In ihrer Reihe befand sich nun auch das Abbild Schmids, noch knabenartig, noch nicht durch entwickelten Charakter ausgeprägt. Das Vollrunde und Frische des Gesichts konnte gefallen; aber nach irgend einer Beseelung der Züge suchte man vergebens; es liess Zuversicht und Keckheit erwarten, aber keineswegs einen denkenden Geist oder irgend eine künftige Grösse des Mannes. Es schien gemalt, ehe sich die inwohnende Selbstsucht des Jünglings konnte geltend gemacht und die Keckheit zur eigentlichen Arroganz umgewandelt haben. — Nachdem Referent einige Zeit in Iferten gewesen, hörte er von einem Besuche, womit Hr. Schmid eben das Institut beehre. Er freute sich der Gelegenheit ihn zu sehen und bemerkte, wie Vater Pestalozzi in einiger zugleich mit Freude über die Ankunft des verlorenen Sohnes vermischter Verlegenheit sich befand. Bald darauf wurden alle Lehrer und Erwachsenen zu einem Vortrage des Angekommenen in das erwähnte Besuchszimmer eingeladen. — Man war versammelt. Hr. Schmid trat herein, kein Jüngling mehr, wie der Abgebildete, sondern ein Mann, und wie wohl erst 26 Jahre, doch bei weitem älter aussehend. Kalt in seinem Äussern, schien er weder bewegt von seiner Wieder-

erscheinung in diesem Kreise, noch von den Aussprüchen, die er hier vorzutragen gedachte. Er eröffnete uns, dass er zu einer neuen Schrift eine Vorrede gefertigt habe, die er hier vorlesen wolle, um seine Ansichten noch vor dem Drucke dem Institute mitzuteilen. Darauf begann er die Lesung.

Die Grundlosigkeit der Urteile, das Zusammengewürfelte der Sätze, das Ungebildete der Sprache sprang in die Augen, wurde aber überboten von der Dreistigkeit, womit er hier in Pestalozzis Gegenwart aller Pädagogik, samt der Pestalozzischen den Stab brach. Ohne Schonung, keineswegs motiviert durch den Drang eines Pflichtgefühls, welches eine tief empfundene Wahrheit und wäre es selbst zur Kränkung eines verehrten Menschen, auszusprechen befiehlt, trug er sein Geschreibe vor. Niemand hatte ihn dazu aufgefordert. Nichts hatte ihn genötigt, seinen Pflegevater aufzusuchen, um ihm Leides zu tun. Es ist aber schwer zu sagen, was die Anwesenden mehr in Staunen setzte, die Keckheit des Vorlesers oder die Langmut des alten Vaters und seiner ältern Freunde, die ihrem gerechten Unwillen nicht auf der Stelle Luft machten. Auf Pestalozzi, das sah man klar, machte das Gehörte einen schmerzlichen Eindruck; tiefer Kummer überzog sein Gesicht; er begann auf und ab zu gehen, sobald der Gegner geendet hatte, und sagte wehmütig und halblaut: „Lasst drucken!“ — Dann trat er sich fassend stärker mit dem Fusse auf und setzte laut hinzu: „Lasst drucken, wir wollen auch drucken lassen.“ — Der Andre ungerührt, setzte sich auch in Bewegung und erwiderte: „Ja, ich weiss jetzt mehr als sonst. Ich hatte damals noch nicht den Euklid und Sokrates (!!) gelesen.“ Pestalozzi murmelte noch einiges und ging fort. Die Versammlung löste sich auf. Herr Schmid reiste ab.

Demungeachtet blieben seine Lehrbücher im Institute im Gebrauch, und ihn selbst betrachtete man als einen tüchtigen, unternehmenden Charakter, der schon ausgären, von seinen Irrtümern zurückkommen und sich veredeln werde. So ward er beurteilt, indem man das öfters über ihn Ausgesprochene vergass, dass nämlich nie ein Ideal höherer Art ihn belebt habe, und sein Geist ebenso von Dünkel eingenommen, als sein Herz von Gefühlen des Wohlwollens unberührt geblieben sei. An Pestalozzi wollten viele bemerken, wie er trotz der Trennung sich gerne an Schmid erinnere, ja oft Verlangen nach ihm habe und in ihm, als einer kraftvollen Natur, die Hauptstütze seiner Anstalt verloren zu haben glaube. Keiner hatte auch so Wesentliches in Anwendung der Methode geleistet, und nach der Meinung des Alten die mathematische Lehrart so zur Vollendung gehoben. Dass also das Herz des leicht zu täuschenden Pflegevaters den Sohn nicht aufgab, ist begreiflich und verzeihlich. Weniger aber begreiflich ist es, dass — wie man erzählt — nach Verlauf einiger Jahre, da ein Rechner und praktischer Mensch der zerrütteten Ökonomie des Hauses not tat, und der Alte Niemandem, an dem nicht sein Herz hing, die Ordnung derselben vertrauen wollte, Herr Niederer selbst Schritte zur Aussöhnung mit Schmid getan, und ihn wieder an Pestalozzis Seite und in den Kreis der Lehrer zurückgeführt hat. — Das Unausbleibliche erfolgte. Schmid wusste Massregeln zur ökonomischen Rettung zu treffen und griff zugleich tätig in die Führung des ganzen Hauses ein. Die Gunst Pestalozzis in hohem Grade gewinnend und von Niederers Geistes Überlegenheit sich beengt fühlend, löste er diesen — was nach dem oben mitgeteilten Ausdrucke Pestalozzis, dass seine Freundschaft zu Niederer nicht persönlich sei, wohl erklärbar ist, — vom Herzen des Alten ab, sprengte dann seinen Einfluss und zwang ihn als einen, der Pestalozzis Gedanken entstellt und die Zerrüttung des Instituts mitverschuldet habe, das Haus zu räumen. Er aber blieb der eigentliche Regent desselben.

Pestalozziblätter.

XXVII. Jahrg. No. 2. Beilage zur „Schweiz. pädagog. Zeitschrift“. Sept. 1906.



† *Dr. August Israel,*
a. Seminardirektor in Zschopau, Königr. Sachsen.

In der Morgenfrühe des 25. August 1906 entschlief nach langen, mit Geduld ertragenen Leiden im 71. Altersjahr

Dr. August Israel in Blasewitz bei Dresden,

Verfasser der Bibliographie Pestalozzis und Ehrendoktor der Hochschule Zürich.

Geboren 31. März 1836.

Frau Pestalozzi an die Ihrigen.

a.

Aus dem Tagebuch der Frau Pestalozzi-Schulthess.

In Burgdorf in einer Krankheit [1803] (am Schlusse des Tagebuches) Liebe, liebe, treue Seele! Frau meines einzig geliebten Sohnes! Deine Treue und deine Liebe vergelte dir Gott, denn du hast in unserm Haus redlich gehandelt; unter den vielen Leiden, die dir auferlegt waren, hast du sie alle mutvoll ertragen, ohne Rücksicht auf dich selbst zu nehmen; nochmal segne dich und dein Kind Gott — Gott! zu dem du deine Zuflucht immer gehabt; er schicke dir die innere Zufriedenheit und Stärke, die dir so notwendig; verlasse den guten Papa nicht auf allen seinen Wegen, ach, wenn es dir auch schwer ist, seine Absichten sind immer gut und Gott ist mit ihm, er rettete ihn immer wieder, wenn er auch straucheln wollte. Ich freute mich noch seine Bemühungen erfüllt zu sehen. Ich wollte ihm auch ein Wort à part schreiben, aber ihr seid ja alle eins. Lieber teurer Gatte! Du hast eine treue Gattin gehabt, die neben allen ihren Fehlern keine Absicht hatte, als dich und unser Haus glücklich zu machen — ich wollte im Kleinen uns und unser Kind so mit Ehren durch die Welt bringen, — deine Pläne gingen weiter und Gott half und wird ferner helfen, wie er 35 Jahre, — fülle die Zahl selbst aus in diesem Jahr — es ist der Leiden viel gewesen, es ist der Freuden viel gewesen. Besonders die jahrelange Treue der Lieben in Hallwyl vergiss es nie, auch die Treue vieler andern Freunde nicht. — Ich gedenke hier mit Dank und Liebe! unserer getreuen Lisabeth! Segen folge dir auf allen deinen Wegen; dass meine Lieben deiner Treue gedenken werden, bist du versichert, du magst in Umstände kommen, wo du verlegen oder dass sie den Wohlstand mit dir teilen, welches ich dir und den Deinen herzlich wünsche. Ich glaube zu empfinden, dass ich bald von Euch, ihr Lieben, scheide. Ihr wisset, dass ich immer heiter an den Tod gedacht und es hat allen Anschein, dass er nicht gar ferne seye; ach was ist das Leben gegen jene Herrlichkeit die unser wartet. Ich danke meinem Gott herzlich um diesen Tausch, aber ich dachte, ich wollte noch in Zeiten euch segnen, und euch zum Teil meine Liebe, mit der ich ins Grab sinke, noch zu erkennen geben.

Anna Pestalozzi-Schulthess.

b.

Brief von Frau Pestalozzi-Schulthess und ihrem Schwiegersohn, Herrn Kuster-Frölich an Heinrich Pestalozzi.

Adresse: An Mr. Pestalozzi Yverdon. 4. 4⁰ Seiten.

[Schrift von Frau Pestalozzi-Schulthess.]

Lieber! Es hätte mich gefreut, wenn es möglich gewesen wäre, dass du mit der lieben Fr. ObH.[1]) vollends heimgekommen, ich bin aber sehr

[1]) Oberherrin, damals Franziska Romana v. Hallwyl.

Verzicht auf diese Hoffnungen uns zu sehen gewohnt, dass auch diesmal dachte, es hat nicht sein müssen. Nun hast du einmal Zwetschgen, Strümpf und Briefe empfangen, hoffe ich, berichte uns auch — was mit dem F(ellen)berg und Buchsywesen geschiehet, machet mir bang [1]), es kann wieder zu manchem unangenehmen für dich führen; nur das, lieber, bitte ich dich, unterscheide deine Freunde nach Prüfungen, es könnte sein, du sehest wahre für falsche und im Gegenteil falsche für wahre an — das liebe Interesse herrschet immer zuvorderst — und Papa P. kann man glauben machen, es seye für sein Interesse. — Kurz mein Herz hat bange, du verwiklest dich wieder stark — und das Alter rückt mit schnellen Schritten — bey dir und bey mir, ich kann mich nicht erklären wie ich will, nur das noch, Haushaltungen sind nicht einzelne Menschen, das läuft mit — eine einige schon, geschweige 2 oder 3. — Gott verlasse dich auch diesmal nicht, ist alles was ich sagen kann; ich wäre herzlich frohe, käme unsre gute Fr. ObH. in diesem Zeitpunkt in diese Gegenden. Nun ist auch unser L. Kuster u. s. Frau erfreuet;[2]) er ist hier, wird dir nun selbst schreiben; ich bin Nachgotte und du Götti. Am Sonntag gehet die Liebe Fr. ObH. und ich als Gotten hin, Gott segne dich Lieber und seye mit dir und deiner Nanne.

Hallweil, den 12. Juni 1805.

Lieber Papa und Gevatter!

[Schrift von Herrn Kuster.]

Sie werden doch den Brief, den ich Ihnen am Kindbetttag meiner Geliebten vorigen ... Mitwoch schrieb und worin ich Ihnen das freudige Ereignis in der Überzeugung [meldete] dass Sie herzlichen Antheil daran nehmen werden, empfangen haben.

Noch geht alles gut, Mutter und Kind habe ich diesen Morgen bei bestem Wohlbefinden verlassen, die Kleine zeigt viel Kräfte und vortrefflichen Appetit, nur dass es bei der Heftigkeit, womit es über die mütterliche Nahrung herfällt, zuweilen etwas Kindliweh bekommt. — Obschon nach hiesigen Gebräuchen nur ein Götte für Mädchen Gewohnheit ist, so hoffe ich, Sie werden gerne eine Ausnahme von der Regel machen und nebst meinem Bruder als Mitgevatter den Pathennamen eben so freudig als den eines zärtlichen Grosspapas sich beilegen lassen von Ihrem treu gesinnten

Kuster.

Herzlichen Gruss von Frau Oberherrin.

Den Wein haben wir wie ich letzt schon schrieb, wolbeschaffen empfangen; er ist recht gut und wird hoffentlich auch die l. Kindbetterin stärken helfen. Wir danken nochmal.

---

[1]) s. den Brief der Frau v. Hallwyl vom 26. Mai 1805, Jahrg. 1905, I p. 5.

[2]) Mit der ersten Tochter aus dieser Ehe Anna Franziska Theresia Kuster, nachmals Frau Kraft von Burgdorf.

Weitere Briefe Wangenheims, die sich auf Zellers Wirken beziehen. [1])

b.

Brief Wangenheims an Pestalozzi.

(Morfscher Nachlass.) 4⁰ 4 S. Ohne ursprüngl. Adresse.

Stuttgart den 9. X^{br} 8.

Sie haben, verehrungswürdiger Freund! meine Besorgnisse mit mir theilen müssen, theilen Sie nun auch meine Freude mit mir. Die Sache, die ich hier vor der Hand wenigstens aufgeben zu müssen glaubte, ist so gut als gerettet. Hören Sie lieber! Sie wissen dass Zeller berufen und in H(eilbronn) als Schul-Inspektor angestellt worden war, und dass es das Ansehen bekommen hatte, als glaube man damit alles getan zu haben, was zu tun wäre. Alle Mühe, das Gegenteil einsehen zu machen, schien vergeben: da kam Schröters Ruf für Zeller nach Königsberg. Davon nahm Z. Gelegenheit, den König nochmals um *Wirksamkeit* oder um Erlaubniss zu bitten, sein Vaterland wieder verlassen zu können. Zugleich legte er einen Plan vor, wie die Schulbehörden zu organisieren sein möchten. Diese Bitten wurden einem Minister zum Gutachten übergeben, der sich laut gegen die Methode, die er schlechthin *nicht* kennt, pronunziert hatte und — Zellers Skizze des Organisationsplans gab, wie mir scheint und ich Ihnen auch geäussert zu haben glaube, fürchterliche Blössen. Da die alten Formen zerbrachen und neue hergestellt werden sollten, ehe man dem Gegenstande derselben, der Sache, Freunde erworben hatte, so war Alles zu fürchten und wenig oder nichts zu hoffen. — Und gestern kommt ein Dekret des Kultusministeriums, ich hab es nur mit einem Blick verschlingen können ohngefähr des Inhalts:

Z. soll nicht nach Königsberg und seine ohne Lokalkenntnis und Bekanntschaft mit den bestehenden Behörden, Gesetzen und sonstigen Einrichtungen entworfener Organisationsplan ist verworfen. Hingegen sollen ihm 100 Kinder aus den Schulen von Heilbronn und ein geräumiges Lokal mit aller äusseren Unterstützung gegeben werden, er soll dort ganz freie Hand haben, die pest. Methode anzuwenden, wie er will; es sollen die dortigen Schullehrer verpflichtet werden, die Methode zu erlernen und unter Z. Leitung auch in ihren Schulen anzuwenden; es soll ein Ruf an alle Schullehrer des Reiches ergehen und ihnen bekannt gemacht werden, dass sie in H. Gelegenheit haben die Methode zu studieren und Erlaubniss sie in ihren Schulen einzuführen. Zeller soll auch die Sonntagsschule unter sich haben, niemand soll ihn hindern und nichts. Eine eigene Schulkommission bestehend aus einem Vizedirektor, dem Oberkonsistorialrat und Hofprediger von Süskind, dem kath. geistlichen Rath v. Werkmeister (ein herrlicher) und Hofrath und Konsistorialassistent d'Autel (ein für die gute Sache enthusiasmierter mit Kraft und Ansehen ausgerüsteter Mann, Z.'s persönlicher Freund) soll die Aufsicht deshalb führen. Nach einem halben Jahr ungestörter Arbeit soll dann untersucht werden

[1]) Brief *a* dieser Serie von Einzelbriefen findet sich im letzten Heft pag. 5.

1. wie die Methode gewirkt habe auf Kinder und zwar
   a) ganz rohe, *b)* schon in der Schule gewesene;
2. auf Erwachsene und zwar
   a) rücksichtlich des eigenen Wissens, *b)* rücksichtlich der Lehrfähigkeit.

Die Resultate der Untersuchung sollen entscheiden, ob die Meth. *allgemein durch positive Gesetze* einzuführen, wie das Schulwesen des kathol. und nichtkathol. Reichs organisiert und welche Sphäre Zellers Tätigkeit angewiesen werden soll. — In Z.s Hand liegt das Gelingen oder Misslingen der heiligen Sache, denn für die Bearbeitung der Gegner soll er mich sorgen lassen.

Wie das so gekommen ist? Gott weiss es und er thats, und ihm sey Dank. Genug, es ist so. Lehr aber that wahrscheinlich nichts und ebenso wahrscheinlich der kath. Werkmeister (der noch die Meth. d. h. den Geist nicht ganz angeschaut und also nicht ganz erkannt hat) und d'Autel zusammen das Meiste. Es ist mir nun ein unwiderstehlicher Drang thätig anzufangen; ich kann auf die gute Hartmann nicht mehr warten. Ich geselle meinen Kindern, mit denen ich begann, noch 4—6 andere zu, und schulmeistre sie und mich; denn ich selber weiss ja beinahe nichts: thut aber nichts, Gertrud wusste auch nicht viel und ich habe so viel Liebe wie sie. — Sind neulich sonderliche Erleichterungsmittel entdeckt für den Gebrauch der Elementarbücher über Zahlenverhältnisse, so schickt mir sie mein guter Vater P. gewiss mit nächster Post

Ihr dankbarer Schüler

Wangenheim.

c.

Brief Wangenheims an Krüsi. [1810]

(Morfscher Nachlass.) O. D. 4⁰. 4 S. Ohne Adresse.

Tandem bona causa triumphat!

Nur mit 2 Worten, lieber, freundlicher Krüsi, der Sie uns in unserer Schulangelegenheit so wacker beigestanden und geholfen haben, muss ich Ihnen schreiben, dass *endlich* die Königl. Genehmigung der *Röslerischen Schule* angelangt ist, nachdem jedermann die Hoffnung aufgegeben hatte, und ich eben im Begriffe war, neue Minen springen zu lassen.

Die Kraft der Wahrheit ist doch ein göttliches Wesen! Wenn man den Despotism selber in die Lage setzt, entweder ihr freyen Gang zu lassen oder sich, *als* Despotism und Wahrheitsfeind *aussprechen zu* **müssen**, so geht sie frey ihren Weg, wie Christus den seinen aus dem Grabe, in das ihn die Wahrheitsfeinde gelegt.

Die Einschränkungen, mit denen die Erlaubniss ertheilt wurde, sollen blos mich kränken oder sind Folge der Beschränktheit der Ratgeber, aber sie stören vor der Hand das Wesentliche nicht, kränken auch nicht und bestärken mich in meinem Hoffen auf das, was die Zukunft bringen wird.

Die Eltern sollen nichts mit der Einrichtung der Schule, Aufnahme der Kinder, Annahme und Abdankung der Lehrer zu tun haben, sondern alles soll in Röslers Hand stehen. *Damit* wollte man *mich* kränken und gerade das hat mich *erfreut*.

Knaben dürfen auch in der Schule aufgenommen werden, aber nur bis in das Alter, wo sie für das mittlere Gymnasium reif sind. In Gottes Nahmen — dann wird die Organisation des dortigen Unterrichts sich bessern **müssen.**

Weiber dürfen lehren, aber nur im Französischen, Arbeiten, Tanzen und Singen. Das geniert mich am meisten, lässt sich aber auch überwinden und mit der Zeit wenden. Ich schicke Ihnen Ihrem Wunsche gemäss, was Sie uns über Sprachlehre gegeben und erinnere Sie an Ihr Versprechen uns etwas Ausgeführteres, vorzüglich in Hinsicht auf *Ausführung* zukommen zu lassen. Muralt danken Sie in meinem Nahmen doch sehr für den mir mitgeteilten Anfang seiner Elementar-Grammatik, und bitte ihn mir den Verfolg ja nicht vorzuenthalten. So wird denn dieser biedere tätige Mann die heiligste Sache der Menschheit auch nach dem rohen und überfeinerten Russland tragen und verpflanzen? Gott seegne sein Bemühen.

Niederer sagen Sie nebst herzlichem Grusse, dass mich sein Muth und sein Tun und sein Vorsatz, sich durch *Werke* vor seinem Feinde zu schützen, unendlich freut, dass ich ihn liebe und verehre und dass ich sehr begierig bin, auf weitere Briefe von ihm.

Wenn Türk meinen Brief bekommen, so lassen Sie sich die Schmids Trennung vom Institut betreffende Stelle vorlesen. Sie enthält meine Ansicht und meine Bitte für Alle, auch Schmid soll sie lesen. Zeigen Sie dieses ihm an. Ich liebe ihn und die Sache zu sehr, als dass ich nicht offen reden sollte.

Den Meister umgebt recht fest, Ihr guten Jünger und jeder Ischarioth henke sich *vor* dem Verrat. Seyd nur alle sanftmütig, sanftmütiger als ich es bin. Und den alten Vater grüsst und küsst von mir.

Lebe wohl gute Seele!

Wangenheim.

d.

Brief Wangenheims an Pestalozzi.

Ohne Adresse und ohne Nennung des Adressaten.

4⁰ 4 S.

Dem deutschen Schulmuseum von Dr. L. W. Seyffarth vor etlichen Jahren geschenkt und dem Pestalozzistübchen durch Herrn Direktor A. Rebhuhn in Berlin gütigst leihweise mitgeteilt.

Stuttgart den 2. Christabend 10.

Der heilige Christ bescheert mir nicht allein die heiligen Tage mit ihren Kinderfreuden, sondern jährlich auch noch den Geburtstag meiner kleinen Julie, der heute ist. Der grösste Teil meiner Zöglinge theilt die heutige Freude mit ihr. Die ombres chinoises — die Hartmann und die 2 Rieckeschen

Töchter waren Regisseurs und Stimmorgane für die hüpfenden Schattenbilder und ihre improvisatrice zugleich und meine einzige Bratsche war das ganze Orchester, wie eine Drehorgel, auf ein Dutzend Stückchen gestellt, sie sind vorbey, der kleine kunstlose und daher unbefangene lustige Tanz ist geendigt und die Kinder sind andern Spielen übergeben. Da schleiche ich mich aus dem lauten Jubel, voll eines höhern innern hinweg an meinen Schreibtisch und suche Sie, ich suche Dich, ehrwürdiger Vater Pestalozzi! um Dir aus warmem Herzen Dank, grundmüthigen Dank dafür zu zollen, dass Du ihn gelehrt hast, seine liebenden Schläge den Kindern hörbar und verständlich zu machen. Nehmen Sie ihn gütig auf, Gütigster! Dem Financier (ich habe übrigens vorderhand aufgehört es zu seyn, da mich der König zum Präsidenten der Ober-Regierung ernannt hat was mir, wie die Sachen einmal hier und beynahe überall stehen, ganz recht ist) dem Financier also erschienen seit langem Erziehungs- und Gesundheitspolizei als die wichtigsten Hebel der Finanzen. Einmahl das erkannt, wollte ich auf diese Branchen der Staatsverwaltung verbessernd hinwirken; aber ich schrieb eben leichter eine Medizinalordnung als eine Schulmeisterordnung. Ich verstand nichts davon und die, die es zu verstehen vorgaben, führten mich an und also ging es nicht. Da nahm ich — ich war damals kinderlos — ein verlassenes Hurenkind an und wollte an ihm das Erziehen und Lehren durch Bücher lernen. Ich verdarb meinen Heinrich und lernte nichts. Endlich kamen mir Ihre Elementarbücher zu Gesicht und das, was Sie dadurch leisteten, zu Ohren. Meine nie aufgegebene Hoffnung belebte sich, aber ich war zu schüchtern durch meinen ersten ganz verunglückten Versuch gemacht worden, als dass ich es hätte wagen können, selber wieder Hand ans Werk zu legen. Daher lernte ich wieder nichts, und begriff Sie auch nicht, ob ichs gleich glaubte, wie Keiner Sie ja begreifen wird, der es macht wie ichs gemacht habe, d. h. der über Sachen schwatzt ohne sie zu können. Ich war aber selber Vater worden, die Kinder wurden unterrichtsbedürftig und ich kannte niemand (ausser Thiriot), dem ich die zarten Pflanzen hätte anvertrauen mögen. Da ging ich zu Ihnen, um mir durch Sie eine Erzieherin zu verschaffen. Was ich da sah und hörte, verbunden mit dem was ich früher gelesen und mit einigen Kindern spielend probiert hatte, gab mir den Muth wieder noch einmahl und ernstlicher anzufangen. Gott sey Dank! es geht und ich habe das Asyl gefunden, indem es mir leicht wird, den Sturm draussen, und oft den in mir, gelassener anzuhören, auch wohl zu dämpfen. Das ist Ihr Werk, Bester! Das Werk Ihrer Methode, des Geistes Ihrer Methode und das Werk der Ansicht Ihrer Kinderwelt. Alles was mich noch *beunruhigte*, hat Niederer durch die Erklärung dessen beschwichtigt, was Sie gedacht und gefühlt haben, als Sie *Dank, Liebe und Vertrauen* zur Basis alles Heils machten. Jetzt erst verstehe ich Sie ganz und die Umrisse des Bildes sind mir klar, das auszumahlen ist, und wozu der Himmel mir *nun auch*, durch Euch Männer in Iferten, den Pinsel und die Farben schenken wird. Wie soll ich Euch

danken! Ich will *thun*, was ich *kann* und dann seyd Ihr, ich weiss es, doch zufrieden, wenns auch wenig ist.

Sie sind erschrocken, schreibt mir mein Freund Niederer, als Sie durch die Hartmann erfuhren, ich kränkele. Wie wohl hat mir Ihre Teilnahme getan. Es ist wahr, ich leide unangenehm, im Unterleibe und an den Nerven, und mein Übel stört mich und erschwert mir Alles. Doch habe ich noch keine Schule und keine Session versäumt und der Arzt ist nicht sonderlich bedenklich. Diät im Essen und Trinken, mehr Bewegung (ich habe mir deshalb ein Pferd angeschafft, das ich täglich eine Stunde trabe) und etwas was Gott auch geben wird, müssen das Beste tun und ich hoffe es. Schnelles Enden ist in keinem Falle zu fürchten und im Ganzen geht es bedeutend besser.

Jetzt, Verehrter! noch ein Paar Worte über etwas sehr unangenehmes, das die Beylage enthält. Zeller ist rein toll geworden, aber so toll, dass man ohne Gefahr nicht mehr mit ihm umgehen zu können scheint. Er dauert mich und das Talent in ihm dauert mich. Eigendünkel und die Sucht zu glänzen haben ihm Herz und Kopf umgewendet. Er ist verlohren.

Aber, lieber Bester! ich fürchte, Sie müssen einen unangenehmen Schritt thun, damit *seine Narrheit* nicht auf die Rechnung *Ihrer Vernunft* komme. Bald unwillkürlich, bald aber auch vorsätzlich vermengt man jetzt schon hier seine Lehren mit den Ihrigen, sein Thun mit dem Ihrigen und man zieht mit Zellers Harlekinaden gegen die heiligste Sache der Menschheit zu Felde. Sie werden ungern einen Schritt tun, aber ich glaube, dass sie die Pflicht haben ihn zu thun. Er wird auch ohne ihn in Preussen fallen, aber auch das Interesse an Ihrer Sache wird in Preussen mit ihm verschwinden. Confer:

Süskind, Werkmeister, ja selbst Himly.

Übrigens glaube ich auch, dass sich die Sache sehr schonend abtun lassen kann. Wie wäre es z. B. wenn Sie selber an den Minister Humbold ganz einfach schrieben, dass und worinnen Sie Zeller Gerechtigkeit widerfahren lassen, dass Sie, aus guten Gründen, Sich kein Urtheil über sein jetziges Tun erlauben wollen, dass Sie es aber Sich, Ihrer Sache und vielleicht auch der Absicht des Preussischen Gouvernement, Ihre Methode durch einige Etablissements in dem Geiste desselben zu prüfen, schuldig zu sein glaubten, zu sagen, dass und worin Zeller (der übrigens auch zu kurze Zeit in Y. und B. gewesen sey, um sich Ihren Schüler zu nennen) von dem Geiste der Methode abweiche. Dies würde ich hauptsächlich in Hinsicht auf religiöse Bildung ausführen, ohne mir jedoch einen einzigen *tadelnden* Hinblick auf seinen Gang zu erlauben (ob ich mich gleich in der Stimmung fühle, ihm seinen Kopf, hätte ich ihn hier, nur *maulschelliert* zurückzusenden.

In der Wochenschrift würde ich ganz kurz sagen: Dem Vernehmen nach geht Zeller mit grosser Tätigkeit blos von einzelnen Teilen der Methode, namentlich von den Zahlen- und Formenverhältnissen und der Methode des

Musikunterrichts in ihr Wesentlichen Gebrauch machend, *ganz seinen eigenen,* der Methode Pestalozzis fremden Weg.

Doch was sage ich, was ich tun würde? Wissen Sie doch besser, was Sie zu tun haben. Verzeihen Sie meine Vorlautigkeit und bleiben Sie mir gut. Herzliche Grüsse an Frau Pestalozzi und die edeln Männer in Iferten und darunter auch an meinen lieben, lieben Thiriot, der das Schreiben verlernt hat. Vale faveque.

Wangenheim.

— — — —

Die Duxerin.

In dem Buche des Pfarrhelfers Franz Joseph Gut in Stans: „Der Überfall von Nidwalden im Jahre 1798“ findet sich p. 597 auch ein nicht ganz harmloser Seitenblick auf Pestalozzis Waisenhaus daselbst, in welchem es u. a. heisst: „Pestalozzi und seine Haushälterin, Viktoria Ölgass (Duxerin genannt) liessen es sich bei köstlichem Lebensunterhalt wohl schmecken.“ Mit Bezug auf diese Duxerin teilt uns nun Herr Landesarchivar Dr. Durrer eine Stelle aus dem Nidwaldner-Kalender 1861, pag. 64 mit, die eine ganz andere Reminiszenz an jene Persönlichkeit enthält, durch welche jene Verdächtigung wenigstens mittelbar in ein etwas sonderbares Licht gestellt wird.

„Mehrere Leser des Nidwaldner Kalenders mögen sich noch einer Frau erinnern, die ihre letzte Lebenszeit im Haus des Herrn a. Landamanns Ackermann sel. auf dem Emerberg zwischen Stans und Buochs zugebracht hat. Sie war bekanntlich gedunsenen Körpers, eher klein als gross, hatte kleine, geschlitzte Augen, übrigens zeugte das etwas schwammige gelblichte Gesicht von viel Treuherzigkeit. Die weisse mousselinene Kappe mit in die Stirne hineinhangenden Spitzen und ein schwarzer Schwal machten sie schon von Ferne als die alte Duxerin kennbar. Aus den jüngeren Jahren dieser Person nun möchte der Kalender eine Begebenheit erzählen, einen Zug, der auf die Verstorbene jedenfalls keinen Schatten wirft.

Als die Franzosen 1798 das schöne Nidwaldnerländchen mit blutigem Krieg überzogen, trat als Freiwilliger in die Reihe der Vaterlandsverteidiger ein Tyroler, der in Stans das Maurerhandwerk betrieb. Er hiess Joseph Duxer und ward auf dem sog. Sandhubel zu Ennetmoos innert dem Ried als Kanonier aufgestellt. Während dem er so im Feld stund, ängstigte sich daheim seine junge Frau Viktoria Ölgass, weinte und betete, und jeder Schuss, den sie hörte, ging ihr schauderhaft durch das Herz, denn sie fürchtete, er gehe durch das Herz ihres Mannes. Einer ging dadurch, und als Josephs Kameraden wieder heimkamen, sollen sie, so geht die Sage, der armen Frau den Rosenkranz und das Betbuch des Gefallenen gebracht und gesagt haben: „Dein Mann hat sich ritterlich gewehrt, bis er der Übermacht endlich weichen musste. Da hat ihn eine Kugel durchbohrt.“ Sein Leib ruht diesseits dem Allweg, in Anton Rohrers Matten.[1]) Wir haben die Grube bezeichnet, in die

[1]) in der Fuhr.

er nebst einem Andern versenkt worden ist. Tröste Dich, es ist dem Braven nur etwas Menschliches begegnet, was jedem von uns hätte zustossen können." Jetzt verging Viktoria fast in Tränen und Wehklagen. „Mein Mann erschossen, sagte sie, mein Einziges und Alles und begraben in ungeweihter Erde!" Nun Zeit heilt Alles, nahm sie etwa auch die Erinnerung an den Geliebten mit sich fort? Nein. Liebe ist stärker als der Tod. Mehr als drei Jahre waren vergangen. Da machte sich am 25. Wintermonat 1801 Viktoria auf, ging hinaus auf jene Wiese, wo die theuren Gebeine ruhten, grub sie aus, sammelte sie sorgfältig, legte sie in einen Korb, trug sie heim, wusch sie und brachte sie dann unter heissen Tränen und frommen Gebeten in das Beinhaus zu Stans. Dass sie nachher einem zweiten braven Mann, ebenfalls Maurer aus Tirol, Suterlüthi mit Namen, Herz und Hand geschenkt hat, wird Duxer in der Ewigkeit nicht übel genommen haben.

Dass Treu' und Liebe stets grünend bliebe!"

Personalnotizen.

10. Johann Rudolf Dolder von Meilen.

Dolder, Joh. Rud., geb. 1753, von *Meilen*, Kanton Zürich, helvetischer Landammann und nachher Regierungspräsident des Kantons Aargau. Seine Eltern, einfache Landleute, konnten ihm, abgesehen vom Unterrichte in der einfachen Dorfschule, nur einen dreimonatlichen Kurs im Französischen erteilen lassen, er widmete sich dann mit 16 Jahren der Kaufmannschaft und liess sich, da eine erstmalige Unternehmung fehl schlug und er infolge davon Zürich meiden musste, in Wildegg, Kanton Aargau, nieder, wo er 1796 ein eigenes Geschäft begründete und sich in Mörikon einkaufte. 1798 wandte er sich dann der Politik zu, indem er sein Geschäft mit bedeutenden Verlusten liquidierte. Er trat für den Aargau als Senator in die Räte der helvet. Republik, wurde am 9. Juni durch Eingriff Rapinats vorübergehend Mitglied des Direktoriums, dann aber durch Wahl des helvet. Grossen Rates definitiv am 9. Mai 1799, widersetzte sich hier den Gewaltmassregeln Laharpes, und die Räte beliessen ihn allein mit Savary in dem Staatsstreich vom 7. Juni 1800 als Mitglied der Exekutive (Vollziehungsrat). Im November 1801 trat er das Departement der Finanzen an, während Al. Reding Landammann wurde; durch die zweite helvetische Verfassung ward 5. Juli 1802 Dolder selbst an die Landammannsstelle erhoben und als solcher hat er dann bis zum Beginn der Mediation an der Spitze der Helvetik gestanden. Dann ward er in die Regierung des Aargaus als Vorsitzender gewählt, starb aber schon 16. Februar 1807. Seine Gefügigkeit gegen den Einfluss Frankreichs ward ihm vielfach zum Vorwurf gemacht; im Übrigen urteilt M. Lutz in „Nekrolog denkwürdiger Schweizer" (1812): „Viele gute Einrichtungen, welche diesen neuen Kanton (Aargau) auszeichnen, sind seinem Eifer und seiner Klugheit beizumessen. Er starb, bedauert von Vielen, die seinen Verdiensten Gerechtigkeit widerfahren liessen.

Er besass viele natürliche Gutmütigkeit und Weichheit in seinem Charakter und jene Popularität, welche den gemeinen Mann gewinnt. Er war von heiterem Humor und treffender Naivetät und von seltenen Geistesgaben". (p. 116.)

Das *Tagebuch der Frau Pestalozzi-Schulthess* bemerkt (p. 99/100) anlässlich des Todesdatums dieses mit Pestalozzi und seiner Familie in langjähriger Freundschaft verbundenen Paares:[1]) „1806, 15. Oktober war die Todesnacht der von mir nie vergessenen Freundin Dolder. Um so viel mehr geht mir diese Scheidung zu Herzen, weil die Vorsehung über sie verhängt hatte, eines behenden unerwarteten Todes zu sterben. Sie war gewohnt, alle Nacht beim Lesen im Bett einzuschlafen und in der Nacht vom Dienstag auf Mittwoch um 2 Uhr fand man sie, weil das Bett aufing zu brennen und sie wahrscheinlich entschlafen war, erstickt von dem Rauch. Dies geschah in Aarau, wo sie mit ihrem Mann lebte. Ich genoss viel Freundschaft während ihrer Ehe. Sie war eine edle, gute, redliche; unsere Freundschaft war gegenseitig innig; sie war auch für die verständigste redlichste Hausmutter überall bekannt.

„1807, *den 16. Hornung* starb der Gatte der obenstehenden Freundin Dolder an einem Schlagfluss in Aarau. In vielerlei Relationen waren wir mit diesem Paar Leuten, die zwar ohne Kinder waren, indessen dieser Mann, seit Anfang der Revolution an der Regierung, in allen Fächern und allen Veränderungen immer feststand, bis ihn so unvermutet der Tod überfallen, und er seine Frau nur etliche Monate überleben musste. Ich habe so viele Erfahrungen von dem Charakter und den Handlungen dieses Mannes[1]) auch mit beiden von diesem Ehepaar so viel Freundschaft genossen, dass mir das schnell aufeinanderfolgende Absterben ausnehmend zu Herzen geht. Wie unerforschlich sind deine Wege, o Herr aller Herrscher!"

— — — —

Die Lehrer Pestalozzis.

Aus den Mitteilungen für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte XI, 3 (1901) abgekürzt herübergenommen.

Schon vor einem Jahrzehnt habe ich aus den im Zürcherischen Staatsachiv befindlichen Schulakten zusammengestellt, was über den Bildungsgang Heinrich Pestalozzis an den zürcherischen Schulanstalten erhältlich war.[2]) Wenn ich heute dazu übergehe, an Hand der mit mustergültiger Genauigkeit geführten stadtzürcherischen Zivilstandsregister des 18. Jahrhunderts die Personalien der Lehrer an denjenigen Klassen, die Pestalozzi durchlief, sicherzustellen, so muss ich wohl zunächst aus jenem früheren Aufsatz zum Ver-

---

[1]) so schon im Neuhof; näheres erzählt z. B. P.-Bl., Jahrg. 1882, p. 92.

[2]) Pestalozzi-Studien I. Beilage zum 16. Jahresbericht der Schweiz. permanenten Schulausstellung in Zürich (dem jetzigen „Pestalozzianum"). Zürich, Aussersihl. 1891.

ständnis für weitere Kreise die gedrängte Übersicht über den Organismus der zürcherischen Schulen, wie derselbe in Pestalozzis Jugendzeit[1]) bestand, voraussenden.

Die elementare Bildung erhielt die zürcherische Jugend in den deutschen Schulen und ihrer Vorstufe, den sog. Hausschulen. Die offizielle Volksschulbildung der Mädchen schloss schon mit den Hausschulen, diejenige der Knaben mit der obersten dritten Klasse der deutschen Schulen, d. h. im 8. bis 10. Altersjahre ab.

Wer von diesen nach Absolvierung der deutschen Schule noch ein weiteres Bildungsbedürfnis hatte, dem standen ausschliesslich die gelehrten Schulen offen; zunächst die beiden Lateinschulen beim Grossmünster (schola Carolina) und Fraumünster (schola Abbatissana), beide zu fünf Klassen mit sieben Schuljahren. Jede dieser Schulen hatte als Haupt einen Ludimoderator, der die oberste, fünfte, Klasse unterrichtete, mit vier Gehülfen oder Kollaboratoren, denen die übrigen Klassen anvertraut waren; der Lehrer der vierten Klasse war Stellvertreter der Ludimoderators und trug den Titel „Provisor".

Über die Verteilung der Schüler auf die beiden Schulen sagt Wirz, es sei 1669 angetragen worden, „die Schüler der Zahl nach zu teilen und die Gegenden der Stadt so an die eine oder andere Schule zu binden, dass keine auffallende Disproportion oder Mangel an Schülern weder an dem einen oder andern Orte entstehen könne — wodurch dieser Sache für lange geholfen ward". Danach war und blieb im 18. Jahrhundert Regel, dass die Schüler der Grossen Stadt die Schule beim Grossmünster, die der Kleinen diejenige beim Fraumünster besuchten. Das stimmt auch für Pestalozzi nach den Wohnungsangaben, die wir für seine Mutter und ihren Haushalt besitzen, und erklärt damit seinen Übergang inmitten des Besuchs der Lateinschule; die Familie wohnte 1756 in der Kleinen Stadt („ennert[2]) der Sihl", in der Gegend der jetzigen untern Bahnhofstrasse), zu Anfang der sechziger Jahre im „Roten Gatter" (Münstergasse in der Grossen Stadt).

An die Lateinschule reihte sich nach oben das Kollegium humanitatis, so genannt, weil es 1601 zur Erweiterung der Allgemeinbildung zwischen die Lateinschulen und das bisherige Kollegium eingeschoben worden war. Der Kurs war ein zweijähriger. In den Unterricht teilten sich vier Professoren (professio linguarum, artium, catechetica, hebraea).

Den Abschluss bildete das Collegium Carolinum, auch Collegium publicum oder (nunmehr) „Obercolleg" geheissen, mit drei Klassen:

1. Classis philologica 1 Jahr.

---

[1]) Pestalozzi schloss seine Schulbildung zu Ende 1765 ab, also noch vor der grossen Schulreform, die 1765 durch Prof. Breitinger entworfen und unter Bürgermeister Heidegger 1773 durchgeführt wurde. Die allgemeinen Züge obiger Darstellung beruhen auf den Angaben der Geschichte des Kirchen- und Schulwesens in Zürich von J. J. Wirz, Zürich 1793/94, Band I.

[2]) ennert = jenseits.

2. Classis philosophica 1½ Jahre.
3. Classis theologica 2 Jahre.

Während die Lateinschule, besonders in ihren untern Klassen, vielfach auch von künftigen Handwerkern besucht wurde, war das Collegium in erster Linie für Theologen bestimmt; doch gab es unter den Schülern auch „weltliche", die dann von einer Anzahl Fächer dispensiert waren. — Der theologische Charakter der gelehrten Schulen in Zürich tritt namentlich auch bei der jährlichen Austeilung der Prämienbücher aus der Thomannischen Stiftung hervor; es sind fast ausschliesslich theologische, philologische und Erbauungsschriften, die zu solchem Zwecke ausgewählt wurden. Pestalozzi wurde bei dieser Austeilung dreimal (1758, 1759, 1760) bedacht.

Man unterschied in den Lehrämtern des Collegium Carolinum grössere und kleinere Professionen. Der grösseren waren fünf (professio theologica V. et N. T., prof. philosophica, graeca, physica); der kleineren neun (prof. hebraea, prof. mathematica, prof. ethica, prof. historiae ecclesiasticae, prof. historiae profanae, prof. linguae latinae et eloquentiae, prof. biblica, prof. politices et historiae patriae, prof. juris naturae). Die Beförderung der Lehrer in den Professuren geschah durchweg nach der Rangordnung der letzteren, nicht nach der individuellen Befähigung für die einzelnen Lehrgebiete.

Die eigentliche Führung der Schulgeschäfte lag in der Hand des Rektors magnificus (Schulherr, scholarcha). Dieser ward aus der Mitte der geistlichen Examinatoren der Kirchen- und Schuldiener genommen, welche dem Kollegium der „Verordneten zur Lehr" angehörten und, abgesehen vom Antistes, dem Vorsteher der zürcherischen Kirche, aus den übrigen Stadtpfarrern und den Archidiakonen, den Chorherren (solche waren die Inhaber der fünf grösseren Professuren) und dem Ludimoderator der schola Carolina bestanden. — Das Amt wechselte gewöhnlich alle ein bis zwei Jahre den Inhaber.

Wir können Pestalozzis Gang durch die Schulen vom Eintritt in die erste Klasse der lateinischen Schule bis zum Austritt aus dem Carolinum an der Hand der Examenkataloge auf dem Zürcherischen Staatsarchiv von Halbjahr zu Halbjahr verfolgen.

Ebenso finden wir an anderer Stelle der Schulakten die Namen der Lehrer der Lateinschule mit Angabe der Klasse, die ihnen zugeteilt war, und der Daten des Antritts der Stelle und ihres Abgangs; für das Collegium humanitatis und das Ober-Kolleg in Leus „Helvetischem Lexikon" XX. Teil (Zürich 1765), S. 405 ff., und Suppl. VI (1795), S. 578, die Namen der Professoren und die Zeit ihres Wirkens.

Aus der Kombination dieser Angaben über Pestalozzis Schulgang und das Wirken der einzelnen Lehrer ergibt sich von selbst die vollständige Liste der Lehrer Pestalozzis von der Lateinschule an (mit Ausnahme etwaiger Fachlehrer).

Es kann nicht Aufgabe dieses Aufsatzes sein, irgendwie dieses Detail hier wiederzugeben; bei den einen Persönlichkeiten wäre es für den uns zu-

gemessenen Raum viel zu reichhaltig, bei den anderen zu unbedeutend; er will nur zeigen, wo dasselbe zu finden ist. Bei denjenigen Lehrern Pestalozzis, die eine über die Schweiz hinausreichende Bedeutung hatten, und die daher in der „Allgemeinen deutschen Biographie" Aufnahme gefunden, schien es mir genügend, allein auf dieses von der historischen Kommission der Bayerischen Akademie der Wissenschaften herausgegebene umfassende Sammelwerk zu verweisen.

I. Schola abbatissana. Classis I. Eintritt Pestalozzis Frühjahr 1754, Austritt Frühjahr 1755.

Lehrer: David von Moos (bis Dezember 1754); Jakob Schmid (von da an; auf ihn folgt dann bis 1757 Johannes Schaufelberger).

Classis II. Frühjahr 1755—1756.

Lehrer: David von Moos (Dezember 1754—1757).

Classis III. Frühjahr 1756 bis Herbst 1757).

Lehrer: Jakob Obrist (1754—1757).

Schola Carolina. Classis IV. Herbst 1757 bis Frühjahr 1659.

Lehrer: Provisor Rudolf Weber (1751—1762).

Classis V. Frühjahr 1759 bis Frühjahr 1761.

Lehrer: Ludimoderator Rudolf Ziegler (1751—1762).

Personalien der Lehrer:

David von Moos, geb. 1729, gest. 1786 (V. D. M.[1]) 1752, Präzeptor 1754).

Jakob Schmid, geb. 1723, gest. 1789 (V. D. M. 1741, Präzepter 1754).

(Johannes Schaufelberger[2]), geb. 1727, gest. 1800 (V. D. M. 1750, Präzeptor 1755.)

Jakob Obrist[3]) ?

Rudolf Weber, geb. 1719, gest. 1780 (V. D. M.; er wurde 1763 Ludimoderator, 1769 Chorherr). Nekrolog: M. N. 1780, S. 60 ff.

Rudolf Ziegler, geb. 1695, gest. 1761 (V. D. M. 1716, Präzeptor 1730, Ludimoderator 1751, Chorherr 1756). Nekrolog: M. N. 1762, S. 21 ff.

II. Collegium humanitatis. Eintritt Pestalozzis Frühjahr 1761, Austritt Frühjahr 1763.

Professoren am Collegium humanitatis.

Professor der lateinischen und griechischen Sprache: Hans Jakob Kramer 1756—1763 (Felix Orelli 1763—1769).

Professor der Rhetorik und Logik: Hans Kaspar Hess 1759—1773.

---

1) V. D. M. = Verbi Divini Minister = „Diener Göttlichen Worts", stehende Bezeichnung der ordinierten Mitglieder des geistlichen Standes.

2) Bei den in Klammern gesetzten Lehrernamen dürfte nach den Daten fraglich sein, ob sie in der betr. Stellung noch als Lehrer Pestalozzis zu bezeichnen sind.

3) Ich fand diesen Namen in den Zivilstandsregistern nicht; wohl aber: Salomon Obrist, geb. 1725, gest. ?, V. D. M. 1748, Präzeptor 1752. Vielleicht liegt bei den Schulakten ein Versehen betr. des Taufnamens vor.

Professor der katechetischen Gottesgelehrtheit: Hans Jakob Escher 1756 bis 1763 (Hans Kaspar Meyer 1763).

Professor der hebräischen Sprache: Hans Kaspar Meyer 1759—1763 (Hans Kaspar Steinbrüchel 1763—1764).

III. Collegium Karolinum.

Eintritt Pestalozzis Frühjahr 1763, Austritt Ende 1765 (s. u.).

Professoren am Collegium Carolinum.

Professor theologiae: Hans Heinrich Hirzel 1759—1763, Hans Jakob Kramer 1763—1764, Jakob Ulrich 1764—1769.

Professor der Weltweisheit und Philosophie: David Lavater 1731—1773).

Professor der griechischen Sprache: Hans Jakob Breitinger 1745—1776.

Professor der Naturwissenschaft und Mathematik: Dr. Joh. Gessner 1738 bis 1778.

Professor der hebräischen Sprache: Hans Jakob Gessner 1740—1787.

Professor der Kirchenhistorie: Hans Jakob Ulrich 1756—1764; Kaspar Meyer von 1764 an.

Professor der weltlichen Historie: Hans Jakob Ulrich 1756—1764; Felix Nüscheler von 1764 an.

Professor der Wohlredenheit: Hans Rudolf Ulrich 1756—1764; Jakob Steinbrüchel von 1764 an.

Professor der Sittenlehre: Hans Jakob Ulrich 1759—1764; Joh. Rudolf Ulrich von 1764 an.

Professor in kurzer Darlegung des Schriftinhalts (Prof. biblicus): Hans Jakob Gessner 1754—1783.

Professor der vaterländischen Geschichte: Hans Jakob Bodmer 1730—1775.

Professor des Naturrechts: Hans Jakob Escher 1759—1763; Hans Rudolf Ulrich 1763—1769.

Professor der mathematischen Wissenschaften insbesondere: Dr. Joh. Gessner 1733—1778.

Personalien der Professoren am Collegium humanitatis und am Collegium Carolinum (in alphabetischer Reihenfolge):

Bodmer, J. J., 1698—1783; s. Allg. deutsche Biographie Bd. 3, S. 19 ff. (Mörikofer).

Breitinger, J. J., 1701—1774; s. Allg. deutsche Biographie Bd. 3, S. 295 ff. (Mörikofer).

Escher, J. J. v., 1728—1791 (Pfarrer zu Wipkingen 1755, Professor 1756, Leutpriester 1763, Archidiakon am Grossmünster 1774). M. N. 1791, S. 9 ff.

Gessner, Dr. Joh., 1709—1790; s. Allg. deutsche Biographie Bd. 9, S. 103 ff. (G. v. Wyss).

Gessner, J. J., 1707—1787 (Prof. 1740). M. N. 1787, S. 86.

Hess, J. K., 1727—1800 (V. D. M. 1750, Prof. 1754, Chorherr und Stiftverwalter 1775). M. N. 1800, S. 40, 44.

Hirzel, J. H., 1710—1764 (Prof. 1735, Chorherr 1759). M. N. 1764, S. 118 ff.

Kramer, Joh. Jak., 1714—1769 (V. D. M. 1736, Prof. 1742, Chorherr 1763). M. N. 1769, S. 55 ff.

Lavater, D., 1692—1775 (Prof. 1718, Chorherr 1731, resign. 1773). M. N. 1775, S. 59 ff.

Meyer, J. K., 1730—1793 (Pfarrer in Ütikon 1754, Prof. 1759). M. N. 1793, S. 121 ff.

Nüscheler, Fel., 1738—1816 (V. D. M. 1758, Prof. 1764, Chorherr 1788). Nekrolog in der „Schweizerischen Monatschronik", Zürich 1816, S. 201 ff.

Orelli, Felix v., 1716—1773 (V. D. M. 1737, Prof. 1745, Leutpriester 1751, Chorherr 1769). M. N. 1773, S. 51 ff.

Steinbrüchel, J. J., 1729—1796; s. Allg. deutsche Biographie Bd. 35, S. 693 ff. (Hunziker).

Ulrich, Joh. Jak., 1714—1788 (V. D. M. 1734, Prof. 1740, Chorherr 1764). M. N. 1788, S. 158.

Ulrich, Joh. Rud., 1728—1795 (Antistes der Kirche Zürich 1769—1795); s. Allg. deutsche Biographie Bd. 39, S. 251. (Meyer v. Knonau.)

Pestalozzi findet sich zum ersten Male nicht mehr genannt im Examenkatalog vom Frühjahr 1766; er hat die Classis theologica des Karolinums nicht mehr besucht.

Unter den Lehrern, denen die oberen Schulen Zürichs es verdankten, dass ihr Zustand in wissenschaftlicher Beziehung damals „ausgezeichnet gut war", nennt er ausdrücklich auch Breitinger und Steinbrüchel; doch schrieb er selbst der idealistischen Richtung, wie Bodmer sie pflanzte, nicht zu geringem Teil die Wirrnisse seines Lebens zu; Breitingers Charakter war ihm nicht sympathisch[1]) und zu der philologisch-rationalistisch gerichteten Art Steinbrüchels und seiner Schule trat er später in entschiedenen Gegensatz[2]). Noch weniger günstig war sein Urteil über die untern Schulen und die an ihnen wirkenden Lehrkräfte; man vergleiche auch darüber ausser dem schon durch Morf bekannt Gewordenen die Umarbeitung von „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (a. a. O. S. 53 und Pestalozzis Brief an Escher (Pestalozziblätter Jahrg. XVII, 1896, S. 14—17). Vielleicht darf gesagt werden, dass diese späteren Urteile Pestalozzis in der Lebhaftigkeit des Grimms über seine verfahrene Jugenderziehung wohl etwas zu allgemein ins Schwarze malten; tritt uns doch in seinen Aussagen wenigstens der Ludimoderator Ziegler als ein durchaus verständiger Pädagoge entgegen.

[1]) Aufzeichnungen Niederers aus dem Jahre 1805.

[2]) Vgl. den schon zitierten Aufsatz „Pestalozzi und die zürcherischen Humanisten".

Pestalozziblätter.

XXVII. Jahrg. No. 3. Beilage zur „Schweiz. pädagog. Zeitschrift". Dez. 1906.

Der nachstehende Brief beweist in den hier unterstrichenen Stellen, dass nicht wie man gewöhnlich glaubt Niederer, sondern schon 1826 Krüsi, damals in Herisau, vor Pestalozzi Bibers Schrift „Beiträge zur Biographie Pestalozzis" und zur Beleuchtung seiner neuesten Schrift „Meine Lebensschicksale" 1826 gelesen und geprüft hat. Die Wichtigkeit dieses Briefes rechtfertigt, dass wir ihn in seinem ganzen Umfang drucken; wir denken in nächster Nummer darauf zurückzukommen.

Brief von Frau Niederer an Forstmeister Kasthofer.

Lieber Karl!

Seit 8 Tagen bin ich hier und oft schon nahm ich die Feder, um Dir Nachricht über mein Befinden zu geben, aber Besuche nahmen mir alle Zeit, die mir zwischen den notwendigen Schritten mich in Hand, in Kopf und Herz meiner Umgebungen zu orientieren, übrig blieb. Wie lange man mich jetzt ungestört lassen wird, steht zu erwarten; indessen denke ich, wenige Zeilen sind besser als keine. Statt 3 Wochen blieb ich 4 im Bade und befand mich am Ende derselben munter; auch die ersten 8 Tage meiner Reise gleich einen ganz gesund, allein die Hitze und Ermüdung von 18 Reisetagen brachten mir das Blut in Wallung und noch bin ich nicht ganz wohl und abgekühlt — allein ich hoffe viel Gutes von der Zukunft. Fritz ist von Plombière wie ich von Pfeffers gekommen — unser Zustand hat viel Ähnliches und die Bäder bewirkten Gleiches in Beiden. Meine Reise war schön und genussreich, von Rheineck, wohin ich mit der Post gelangte, bin ich zu den Verwandten meines Mannes gegangen und habe 3—4 frohe Tage mit ihnen verlebt. Sie haben mich nach Trogen geführt und von da nach St. Gallen und Herisau, Lichtensteg, Rapperschwyl, Stäfa, Richterschwyl, Wädischwyl, Winterthur und Zürich haben mich überall Freunde und Zöglinge geführt — und von Zürich nach Yverdon bin ich mit unsrem guten Krüsi gekommen. Ich fand viel Achtung und Vertrauen für meine Person, viel Unwissenheit und Vorurtheile im Guten und Bösen für unsre Anstalt, und viel Sensation von Pest. Buch, dessen Lügenhaftigkeit man nicht ahnet, auf dem Wege. Ich sah mich um nach einem fernern Wirkungskreise, wenn Yverdon nicht mehr Erhebendes als bis dahin darbietet. Mein Mann steht hier zu isoliert und sollte er oder ich sterben, was fände dann das Eine oder Andre für Hülfe zum Fortwirken und Fortbestehn? Die Männer der übrigen Anstalten suchen Ihren Weg, ihr Interesse und von Ihnen müssen wir nichts weiters erwarten als ein freundliches Nebeneinanderstehen — im Waadtland ist ein unfruchtbarer Boden für alles was Menschenbildung heisst und höheres Interesse anspricht. Im Appenzellerländchen und in St. Gallen habe ich viele Anregung, viel Schönes

gefunden, an das wir uns schliessen könnten und viel Wunsch uns dort zu haben und in Verbindung mit uns zu wirken. Möglich wäre eine Versetzung von unsrer Seite — doch nie würde sie anders geschehen als in Abhängigkeit und mit bestimmten sicheren Aussichten, und bis sie entschlossen und der Ausführung nahe, müsste sie ein undurchdringliches Geheimnis für unsere Umgebung bleiben. Mein Mann reist heute nach Zürich an die gemeinnützige Gesellschaft, er wird weiters nach Trogen und St. Gallen und dort prüfen und sehen, was besser für uns ist zu bleiben oder zu ziehen und wohin? Du aber behaltest dies für dich. *Krüsi hat mit Biber die bewusste Schrift redigiert — Er der voll Ruhe und Würde ist, aber alle Dinge in dieser Hinsicht kennt, hat wohl gemildert, aber das Ganze vortrefflich und notwendig gefunden und nun wird sie zum Drucke befördert. Nägeli in Zürich sagte mir: es ist dringendes Bedürfniss, dass diese Schrift erscheine, und es wäre um alles Vertrauen zu uns geschehen, wenn nur geschwiegen würde von unserer Seite; und ein gleiches tönte uns von vielen Seiten zu. Ein Glück aber, dass wir schweigen können und dass Biber für uns spricht.* Niederer wird nach einer andren Richtung hin arbeiten — und unabhängig von den Schmid und Pestalozzianern als Schriftsteller auftreten. — Sein erstes Thema wird religiös sein, und wohl kann Niemand darin mit mehr Kraft, Erkenntniss und Weihe erscheinen. Ich bin mit Nägeli und Krüsi einen Theil meiner Schrift durchgangen; er findt, ich solle sie durchaus zum Druck ausarbeiten. Ist sie das, so will Er mir Zeit schenken und sie mit mir durchgehen, damit keine Blössen darin aufgedeckt oder ausgeheckt werden können. Sobald ich Kräfte fühle, werde ich mich daran machen. Es muss endlich für uns wie für Dich ein neuer Tag anbrechen — die Vergangenheit war schmerzhaft oft schrecklich — und nur in so weit gesegnet als unsre Kräfte sich in ihr übten und läuterten.

Ich freue mich auf Deine Kinder und Jgfr. Blauner und hoffe, Du bringest oder holest sie. Melde uns den Tag ihrer Ankunft, damit wir ihnen den Wagen nach Avenche entgegen schicken. — Die Dorthesen haben grosse Freude, dass Du Dich dazu entschlossen und ich nicht weniger.

Leb wohl, mein Herzensbruder

Deine Rosette N.

Iferten, den 9. 7bre 26.

Minister Ph. A. Stapfer in Paris an Frau Niederer.

1829.

Adresse: Madame Madame Niederer, née Kasthofer,
directrice d'une pension de jeunes demoiselles
Yverdon
Canton de Vaud, en Suisse.

Hochverehrteste Frau,

Innigst gerührt durch Ihr ehrenvolles Andenken, möchte ich diesem Ausdruck meines tiefgefühlten Dankes für Ihr gütiges Geschenk schnellere Flügel als die der Post anhaften, um Sie früher in Kenntniss der Umstände zu setzen, die denselben verzögerten. Ein trauriger plötzlich eingetretener Vorfall der, bis letzten Sommer sonst gottlob! blühenden Gesundheit meiner Gattin gestattete uns nicht, diese 40 Stunden von Paris entlegene einsame Wohnung, am Ende der schönen Jahrszeit, wie wirs gewohnt waren, gegen den Stadtaufenthalt auszutauschen. Da meine Söhne in Paris Berufsgeschäfte haben, so blieb ich hier den Winter über, um der armen Kranken zu pflegen und ihr Gesellschaft zu leisten. Seit einem Monate ungefehr ist sie, Gott sei Dank! auf gutem Wege, wenn nicht sehr bald zu hoffender Wiederherstellung, so doch merklicher, durch günstigere Witterung schon bedeutend geförderter Besserung, und ich erwarte nur die Ankunft meiner Schwägerin Bouffé, die mich bei ihrer Schwester während meiner Abwesenheit vertreten wird, um sogleich die Reise nach der Hauptstadt anzutreten, wo mich dringende seit Monaten versäumte Familienangelegenheiten erwarten, und ich die Bekanntschaft mit einem Grosstöchterchen zu machen habe, das während unsers Winterexils den irdischen Schauplatz begrüsste. Da sich meine Söhne von einem Tage zum andern auf mein Eintreffen bey Ihnen gefasst hatten, so haben Sie mir nur die Briefe, die für mich einliefen, hieher geschickt, grössere Päckchen aber, die für mich abgegeben wurden, bey Hause für meine Ankunft aufbewahrt. Ich werde mich also, in wenigen Tagen, des Genusses Ihrer Schrift *über weibliche Erziehung*, zu erfreuen haben. Lässt es mir der Drang rückständiger Arbeiten, die meiner harren, nur irgend zu, so lese ich Ihr Werk mit der Feder in der Hand, und versage mir das Vergnügen nicht, daraus einen Auszug für des Grafen Lasteyries Erziehungsblatt oder für ein anderes mir zugängliches Journal zu unternehmen. Ist mir die Zeit meines Aufenthaltes in Paris zu diesem Wunsche zu knapp zugemessen, so wird Ihr Buch bey meiner Rückreise hieher mein Gefährte, damit ich die ländliche Stille zu seiner Erfüllung benutze. Auf alle Fälle werde ich mich mit meinen Freunden Guizot und Cousin davon unterhalten und die Beförderer des Fortschritts der Menschenbildung auf das Verdienstliche Ihrer und Ihres vortrefflichen Gatten Bemühungen aufmerksam zu machen mir zur angenehmsten Pflicht machen. Entschuldigen Sie mich gütigst bei Ihm, dass ich mich nicht in einem besondern Briefe an Ihn wende, um Ihm zu sagen, wie sehr ich Ihn schätze und mir unsere ehemaligen Verhältnisse unvergesslich sind. Schon damals (und nichts hat seitdem meine Ansicht geändert) schien Er mir das Genetische und wahrhaft Neue, Veredlende, Zeitgemässe in Pestalozzis genialen Bestrebungen am tiefsten, wahrsten, fruchtbarsten aufgefasst, und durch die Aufstellung der Theorie einem Zeitbedürfniss abgeholfen und die praktische Würdigung und Anwendung der Methode durch sein geistvolles Eindringen in das Heiligtum derselben angebahnt zu haben. Seine neuesten Schriften kenne

